



**Ana Catarina Ferreira
Resende**

**Desenvolvimento de competências sociais no jardim
de infância**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, Elsa e Tozé, e aos meus irmãos, Francisco e Leonor.

o júri

presidente

Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho
professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Coimbra

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, pelo esforço e dedicação incansável e por me fazer acreditar que era possível.

Aos meus pais e irmãos por me aturarem nos momentos mais difíceis, por estarem sempre presentes em todo este percurso e por acreditarem sempre em mim e no meu trabalho.

A todos os meus familiares e amigos pela força e confiança.

À Carolina, minha colega de estágio, pelo companheirismo, dedicação, esforço e amizade. Por todos os momentos que passamos juntas e por termos conseguido concretizar os nossos objetivos com o apoio uma da outra.

A todos os que tornaram exequível a concretização deste trabalho: pais, crianças, de um modo especial as crianças que foram alvo deste estudo, e colegas.

palavras-chave

Competência social, bem estar emocional, implicação, abordagens educativas

resumo

O presente trabalho descreve um projeto desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Tratou-se de um projeto de intervenção direcionado para a promoção do desenvolvimento social das crianças, em contexto de educação pré-escolar.

Considerando a influência que a família tem no comportamento social e emocional da criança, já que é na família que a criança cresce e conhece as experiências mais influentes na sua vida, quer positivas quer negativas, e considerando, sobretudo, o papel que o educador pode ter no desenvolvimento social da criança, os objetivos do estudo foram: (1) identificar alguns comportamentos nas famílias destas crianças que ajudem a compreender o seu comportamento; (2) compreender de que forma o comportamento do adulto/educador pode favorecer o desenvolvimento social das crianças e o seu bem estar emocional; (3) perceber se as atividades propostas pelo adulto/educador às crianças pode facilitar o desenvolvimento da sua competência social e do seu bem estar emocional.

No sentido de concretizar estes objetivos foi entregue às famílias das crianças do nosso estudo um questionário, com o qual pretendíamos obter algumas informações relevantes para melhor compreender o comportamento das crianças. O adulto/educador, sendo um modelo de referência para as crianças, adotou uma postura reflexiva em torno das suas próprias atitudes e comportamentos relacionais e procurou modelar competências sociais positivas, tentando estabelecer relações empáticas e cooperantes com todas as crianças, ajudando as crianças a apropriarem-se de comportamentos sociais positivos, recorrendo ao encorajamento e elogio sempre que era necessário; ainda, procurou-se realizar atividades que, intencionalmente, favorecessem o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados, bem como promover a autonomia das crianças manifestando-se abertura e receptividade face às ideias e interesses das crianças.

Concluimos que os comportamentos das crianças, em grande parte, parecem ser influenciados pelas suas experiências familiares, e que o comportamento adotado pelo adulto/educador também se repercute na criança, sendo importante que cada uma se sinta segura, estimada e valorizada pelo adulto. Por fim, conclui-se que as atividades propostas para facilitarem o desenvolvimento da competência social e do bem estar emocional, têm que, acima de tudo, ir ao encontro dos interesses das crianças, sendo atraentes e despertando nelas motivação e prazer.

keywords

social skill, emotional well-being, implication, educational approaches

abstract

The present work describes a project developed within the curricular units of Supervised Teaching Practice and Educational Research Seminar, part of study programme of the Masters in Pre-school education and 1st cycle of basic schooling, offered by the University of Aveiro. This consisted in an intervention project aimed to promote the social development of children in the context of pre-school education.

Considering the family's influence in the child's social and emotional behaviour, since it is within the family context that children grow and live the most influential experiences of their lives, both positive and negative, and especially considering the role that the educator may play in the social development of the child, the purposes of this study were: (1) to identify behaviours within the family of these children that may help understand their behaviour; (2) to understand how the behaviour of the adult/educator may favour the social development of the children and their emotional well-being; (3) to understand which type of activities proposed by the adult/educator might facilitate children's social skill and emotional well-being.

In order to achieve these goals, the families of selected children were handed a questionnaire, with which we intended to obtain some relevant information to better understand the children's behaviour. Being a reference model for the children, the adult/educator has sought to adopt a reflexive posture around his/her own attitudes and relational behaviours, trying to establish empathetic and cooperative relations with all children and helping them become aware of the positive social behaviours, resorting to encouragement and praise whenever it was necessary and also to activities that intentionally improved the development of adequate social behaviours, as well as adopting a position that promoted children autonomy and showed preoccupation in being open and receptive to the ideas and interest of children.

ÍNDICE GERAL

Introdução	10
Parte I – Enquadramento teórico	13
1. Desenvolvimento da criança entre os 3 e os 6 anos	14
2. Ecologia do desenvolvimento humano	19
2.1 Ecologia da família e desenvolvimento social	22
2.2 Interações sociais fora da família e desenvolvimento	29
3. Desenvolvimento de competências sociais	31
3.1 O papel do educador no desenvolvimento da competência social das crianças ...	35
Parte II – Estudo Empírico	40
1. Caracterização do contexto de estágio	41
1.1 Caracterização do jardim de infância	42
1.2 Caracterização do grupo de crianças	44
2. Objetivos do estudo	54
3. Abordagem metodológica	57
4. Caracterização dos comportamentos das crianças em estudo	60
5. Caracterização das dinâmicas familiares das crianças em estudo	62
6. Estratégias de intervenção para o desenvolvimento de competências sociais	67
6.1 Estilo do adulto promotor de competências sociais	67
6.2 Atividades planificadas com vista à promoção de competências sociais	68
Atividade 1 – “Oficina de contos”	70
Atividade 2 – “Brinco sem agressividade”	74
Atividade 3 – “Interagir é divertir”	77
Atividade 4 – “Pedir desculpa é bom!”	80
7. Resultados obtidos e conclusão final	84
8. Considerações finais	89
Referências bibliográficas	92
Anexos	96
Anexo 1 (Grelha de observação das competências sociais)	97
Anexo 2 (Questionário dirigido à família)	99

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner	19
Figura 2 – Modelo familiar proposto por Conger e colaboradores	23
Figura 3 – Classificação bidimensional de modelos de educação parental	25

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Ficha 1g do SAC relativa a todas as crianças do grupo	46
Quadro 2 – Ficha 1g do SAC relativa às crianças deste estudo	51
Quadro 3 – Estratégia/abordagem educativa utilizada pelos adultos	65
Quadro 4 – Características dos comportamentos das crianças antes da atividade 1	70
Quadro 5 – Características dos comportamentos das crianças antes da atividade 2	74
Quadro 6 – Características dos comportamentos das crianças antes da atividade 3	77
Quadro 7 – Características dos comportamentos das crianças antes da atividade 4	80

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual das crianças por idade	44
Gráfico 2 – Ano de nascimento das crianças deste estudo	60
Gráfico 3 – Respostas ao questionário: “Consegue conciliar bem o tempo para o trabalho, para si e para estar com a família, em especial com a criança?”	62
Gráfico 4 – Respostas ao questionário: “O que costuma fazer no seu tempo livre?”	64
Gráfico 5 – Respostas ao questionário: “Que tipo de atividades costuma realizar com o(s) seu(s) filho(s)?”	64

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Espaço circundante ao JI	41
Ilustração 2 – Vista panorâmica da sala	43
Ilustração 3 – Algumas áreas presentes na sala	43
Ilustração 4 – Espaço exterior	43
Ilustração 5 – Alguns materiais do exterior	43
Ilustração 6 – Exemplos de cartões utilizados na atividade 1	71
Ilustração 7 – Cartão com uma imagem utilizado na atividade 1	71
Ilustração 8 – Visionamento do filme na atividade 2	75
Ilustração 9 – Retrato da criança como um “Super-herói” da atividade 2	75
Ilustração 10 – Jogo “Coelhos às tocas” da atividade 3	78
Ilustração 11 – Entrega do certificado na atividade 3	78
Ilustração 12 – História explorada na atividade 4	80
Ilustração 13 – Leitura e diálogo da história da atividade 4	81
Ilustração 14 – Painel da simpatia utilizado na atividade 4	83

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Tratou-se de um projeto de intervenção direcionado para a promoção do desenvolvimento social das crianças, em contexto de educação pré-escolar.

Na primeira parte deste trabalho apresenta-se e procura-se fundamentar teoricamente alguns aspetos relativos ao desenvolvimento das crianças, focalizando, sobretudo o desenvolvimento de competências sociais. Assumimos haver uma relação estreita entre o desenvolvimento social e o bem estar emocional, pois uma criança que não cresce num ambiente emocionalmente seguro, caracterizado por compreensão, afeto, respeito, limites adequados, dificilmente poderá desenvolver-se como um cidadão capaz de considerar o ponto de vista dos outros, desenvolvendo relações positivas e respeitadoras dos seus pares. Segundo Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn (2006), a forma como as crianças lidam com os pares é fortemente influenciada pelo seu passado e/ou pelas diversas experiências da sua vida. Assim, o comportamento negativo e mal sucedido nas situações de interação com os pares não pode ser apenas atribuído às capacidades cognitivas ou às características de personalidade dos indivíduos envolvidos na interação (ex. temperamento). De facto, a competência social, enquanto constructo organizacional, congrega várias dimensões, podendo ser definida como a capacidade de coordenar recursos e experiências de vida para atingir objetivos de forma socialmente adaptativa.

O nível de bem estar emocional experienciado por um indivíduo deve ser visto como um indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto (Portugal & Laevers, 2010, p.20), sendo condicionado por múltiplos fatores, intrínsecos e extrínsecos à criança, como sejam os pais e a família, os pares, a comunidade e a sociedade, que acabam por influenciar a sua qualidade de vida (Harding, 2001; Nelson et al., 2001, referido por Gaspar, Matos, Ribeiro & Leal, 2006). Na mesma linha de pensamento, outros autores consideram que as perceções e condutas das crianças são influenciadas pelas características da própria criança e da família, o estatuto socioeconómico, o estilo parental e os próprios acontecimentos de vida. A desvantagem socioeconómica, o isolamento social, a pobreza, pertencer a grupos minoritários, a violência e conflitos interpessoais entre membros da família e a falta de suporte social estão geralmente associados a problemas de

comportamento na criança (Bronfenbrenner, 1986; Caldera & Hart, 2004; Kazdin & Whitley, 2003, referido por Gaspar, et al., 2006).

Adotando este quadro de ideias, neste relatório de estágio, procura-se considerar a influência que a família tem no comportamento social e emocional da criança, já que é na família que a criança cresce e conhece as experiências mais influentes na sua vida, quer positivas quer negativas, mas, sobretudo, procura-se explorar o papel que o educador/professor pode ter para promover a qualidade de vida da criança, investindo na qualidade da sua relação com as crianças e na promoção do seu desenvolvimento pessoal e social, indo ao encontro do indicado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - é finalidade da educação pré-escolar organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais (Ministério da Educação, 1997, referido por Portugal & Laevers, 2010).

Assim, durante a PPS procurou-se que os adultos presentes adotassem uma postura que fosse promotora de bem estar emocional e que espelhasse o bom uso das competências sociais, já que estes funcionam como um modelo para as crianças. A par disto, foram concebidas algumas atividades com o intuito de reforçar a promoção das competências sociais, principalmente junto das crianças que apresentavam mais dificuldades a este nível.

Embora as atividades desenvolvidas tenham sido realizadas com o grupo todo de crianças, o presente trabalho assume-se como um estudo de caso, focalizando-se no acompanhamento de oito crianças que nos suscitaram algumas preocupações aquando do preenchimento das fichas do SAC (Portugal & Laevers, 2010), no início do período de estágio, merecendo assim uma atenção redobrada no que toca à promoção das competências sociais.

Em termos de organização, o presente relatório de estágio obedece a uma estrutura que se inicia nesta introdução, onde são abordados aspetos relativos ao enquadramento deste trabalho e à forma como este se organiza. Segue-se a Parte I, referente ao enquadramento teórico, baseado na análise bibliográfica de diversos autores, trabalhos de investigação académica, entre outros, sobre temas considerados importantes para o enquadramento do nosso projeto, destacando-se os seguintes: desenvolvimento da criança dos 3 aos 6 anos, no sentido de se perceber as características deste grupo etário, ecologia do desenvolvimento humano, uma vez que cada indivíduo se desenvolve num determinado contexto em função das diversas interações que são estabelecidas. Como este trabalho

aborda as competências sociais, revela-se importante clarificar o seu conceito e situá-las na relação com o grupo de pares e com a família, não esquecendo que é no contexto da família e da escola que a criança inicia o seu desenvolvimento social. As duas últimas temáticas incidem, assim, no desenvolvimento das competências sociais e no papel do educador no desenvolvimento dessas competências nas crianças.

A Parte II, relativa ao estudo empírico, começa por fazer uma caracterização geral do contexto de estágio, do jardim de infância e do grupo de crianças, no sentido de enquadrar e facilitar a compreensão do presente trabalho. De seguida, são apresentados os objetivos que nortearam este trabalho e é, também, apresentada uma breve explicitação da abordagem metodológica adotada no nosso estudo. Segue-se uma caracterização das competências sociais das crianças em estudo, bem como um descritivo das respetivas dinâmicas familiares (dentro do que nos foi possível perceber através de um pequeno questionário passado aos pais das crianças).

Após a caracterização das crianças, apresentam-se as estratégias de intervenção que adotámos com vista a promover o desenvolvimento de competências sociais, desde o “estilo”, atitudes e comportamentos, que adotámos, às atividades planificadas e realizadas. Apresentam-se os resultados e as respetivas conclusões, atendendo aos comportamentos iniciais e finais, procurando verificar-se o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

Por último, tecem-se algumas considerações finais procurando salientar as ideias principais que emergiram do estudo, refletir sobre o processo desenvolvido, ao longo do período de estágio, e sobre o seu impacto para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Parte I

Enquadramento teórico

1. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ENTRE OS 3 E OS 6 ANOS

O natural desenvolvimento das crianças acontece a um ritmo consideravelmente acelerado ao longo do período pré-escolar, verificando-se mudanças significativas na forma como a criança pensa e atua.

Do ponto de vista do desenvolvimento físico e motor, entre os 3 e 6 anos de idade, no corpo da criança verificam-se mudanças ao nível do tamanho, proporção e formas corporais. A motricidade grossa e fina evolui significativamente, possibilitando à criança de 4/5 anos o desenvolvimento de atividades com mais flexibilidade e rigor (Tavares, et al., 2007). Este gradual aperfeiçoamento da motricidade fina e grossa é acompanhado de um rápido desenvolvimento cerebral que também está relacionado com o desenvolvimento de capacidades para uma aprendizagem mais complexa (Craig, 1996, referido por Tavares, et al., 2007). A maturação cerebral e o processo de maturação biológica vão-se desenvolvendo, permitindo, assim, falar-se em *biological readiness*. Assim, por volta dos 6 anos a criança “está pronta” para o processo de literacia (Tavares, et al., 2007, p.52).

“À medida que as crianças crescem, tornam-se mais rápidas, mais fortes, mais flexíveis, fisicamente mais desenvoltas e eficazes. Esta progressiva capacidade de controlar o seu corpo resulta em crescente confiança e alegria, numa imagem e autoestima fortalecida” (Portugal, 2009, p. 53). Assim, o desenvolvimento da autoestima da criança não pode ser pensado isolado do próprio desenvolvimento físico e motor da criança. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento físico e motor constitui uma dimensão importante para o desenvolvimento de uma consciência cada vez maior de si mesmo, articulando-se com o próprio desenvolvimento cognitivo e psicossocial durante os anos pré-escolares.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, a principal diferença entre a primeira infância (até aos 18-24 meses) e o período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico, isto é, a criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos. Piaget denominou este período por estágio pré-operatório ou simbólico-intuitivo (localizado entre os 2 e os 7 anos), correspondendo ao período antecedente ao pensamento operatório, caracterizado pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos (Tavares, et al., 2007). O pensamento pré-operatório reflete várias características, entre as quais se destaca o egocentrismo intelectual, isto é, o entendimento da criança de que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de

compreender as relações entre as coisas (Monteiro & Santos, 1996, referido por Tavares, et al., 2007). Além de egocêntrico, o pensamento pré-operatório é um pensamento mágico, graças à imaginação da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica. Este tipo de pensamento tem como base, principalmente, a fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo e o geral do particular.

Uma outra abordagem do desenvolvimento cognitivo remete para a teoria de Vigotsky (1978) em que, “tal como defendem os desenvolvimentistas, as crianças, desde cedo, envolvidas num mundo de desafios e fantasia, são ativos aprendizes dotados de uma curiosidade fascinante” (Tavares, et al., 2007, p.54). Segundo Vigotsky, a criança é um interveniente ativo nas aprendizagens que realiza. No entanto, não o faz sozinha, uma vez que a sua ação está integrada no contexto social em que a criança se situa. A presença dos pais, professores e outros adultos é fundamental para o seu processo de aprendizagem, pois a criança desenvolve o seu pensamento a partir de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas (Tavares, et al., 2007). Neste sentido, a cognição pode ser considerada como algo que se desenvolve em interação social, através da orientação dos adultos que integram a esfera social da criança e, por isso, contribuem para a motivação e orientação da construção das suas aprendizagens (Tavares, et al., 2007).

Associado ao desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento linguístico assume uma importância inegável.

Uma criança com três anos domina a estrutura básica da linguagem do adulto e, aos poucos, vai aperfeiçoando e enriquecendo o seu repertório linguístico e complexificando as suas capacidades comunicacionais. Neste processo, as múltiplas oportunidades de interações verbais que a criança conhece, na relação com as suas figuras mais próximas e significativas são determinantes. São também determinantes no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança as diversas oportunidades para brincar e interagir, assumir papéis, imitar, muitas vezes a criança falando sozinha, parece não ser capaz de pensar interiormente, mas necessita da verbalização para apoiar o seu raciocínio. O seu vocabulário vai aumentando e torna-se mais preciso, as palavras servem cada vez mais para designar as ideias, os conceitos e as relações. Assim, por volta dos 5 anos, a linguagem da criança é bastante fluente e praticamente correta, embora algumas crianças ainda tenham alguma dificuldade na pronúncia de sons mais complexos. Nesta idade, a criança fala muito, progressivamente evidenciando a capacidade de interiorização do seu

raciocínio, evidenciando curiosidade, não só em relação ao nome dos objetos ou situações sociais mas, cada vez mais, em relação ao seu sentido e utilidade (Arrabal, 1994).

Na consideração do processo de desenvolvimento das crianças, as dimensões psicossociais assumem, neste trabalho, um carácter particularmente significativo, considerando a temática em estudo – desenvolvimento social das crianças.

A identidade pessoal e cultural que se constrói entre os 2 e os 6 anos é acompanhada por múltiplas e intensas emoções que as crianças vão integrando e organizando na sua estrutura da personalidade (Tavares, et al., 2007).

Segundo a perspectiva psicodinâmica, atender ao desenvolvimento psicossocial é considerar o mundo dos sentimentos, das pulsões e dos conflitos com que a criança se vai confrontando. Efetivamente, ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai aprendendo a lidar com emoções fortes, como a ansiedade. Do mesmo modo, é importante que a criança comece a lidar com os próprios sentimentos perante o desafio da autonomia e independência crescentes para que, gradual e progressivamente, possa “controlar” os ambientes físico e social em que se encontra (Tavares, et al., 2007).

Erikson (1963) estudou o modo como a criança desenvolve as suas estratégias de controlo, afirmando que as crianças incapazes de resolver os seus conflitos psicossociais podem ter dificuldades em lidar e resolver outros conflitos que surgirão no futuro.

Segundo Erikson, a crise psicossocial com que a criança entre os 3 e 6 anos é confrontada traduz-se numa continuação de processos anteriores de conquista de segurança *versus* desconfiança (entre o nascimento e os 2 anos de idade) e de autonomia *versus* vergonha ou dúvida (entre os 2 e 3 anos). O autor designou a crise psicossocial, localizada entre os 3 e os 6 anos, de iniciativa *versus* culpa. Partindo do princípio de que a base de segurança foi conquistada, verifica-se, naturalmente, um avanço no que respeita ao autocontrolo e independência da criança, fazendo com que esta adote uma atitude de iniciativa. As capacidades motoras e intelectuais da criança desenvolvem-se cada vez mais, permitindo que esta procure descobrir como o mundo em que vive funciona. A criança aprende a lidar com as situações e pessoas de um modo construtivo, desenvolvendo um forte sentido de iniciativa. Isto acontece caso a criança tenha tido possibilidade de levar a cabo as suas explorações, projetos e iniciativas, explorando o desconhecido, mobilizando o

pensamento simbólico e a sua fantasia. Por outro lado, se a criança é sistematicamente reprimida, repreendida ou punida, acaba por descobrir o sentimento de culpa e, conseqüentemente aprende a assumir atitudes passivas e evitantes. Nesta altura, passará por um sentimento de culpa relacionado com objetivos traçados e não cumpridos, dada a ausência de sentimentos promotores de atitudes de iniciativa. Nesta situação, a criança interioriza o mundo exterior, com as suas regras e normas, adequando os seus comportamentos a essa realidade ou, se mal sucedida nesse processo, experienciando sentimentos de culpa mais ou menos profundos (Erikson, 1976).

Segundo a perspectiva freudiana, no final desta etapa a estrutura da personalidade está formada com a existência de um superego, isto é, a parte da personalidade autocrítica, de julgamento e das regras morais transmitidas pelos pais e pela sociedade (Tavares, et al., 2007).

Henri Wallon propõe o estágio do personalismo, mais focalizado no campo afetivo-emocional, para caracterizar as crianças entre os 3 e 6 anos. Cada estágio, na teoria de Wallon, é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa (Almeida & Mahoney, 2005). Assim, no estágio do *personalismo*, a criança descobre as diferenças entre si própria e as outras crianças e adultos. O adulto é o recipiente de muitas respostas, como *não; não quero; não gosto; não vou; é meu*. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. São abordagens a adotar nesta fase o chamar pelo nome, mostrar que a criança está a ser vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse.

Como, neste estágio, a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue de outras pessoas. O tipo de experiências que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação e de afirmação pessoal, que devem ser vistos como recursos e manifestações de desenvolvimento, necessitando de mediação social por parte de adultos de referência.

Associada a estes comportamentos de afirmação pessoal, o desenvolvimento da autonomia surge como um dos grandes objetivos de todo o processo educativo.

Naturalmente, existe uma distância significativa entre a autonomia demonstrada por uma criança de 5 anos e uma criança de 3 anos, uma vez que esta última ainda se encontra num período inicial de afirmação da sua autonomia, enquanto a criança de 5 anos já terá desenvolvido mais a sua autonomia, não estando tão dependente dos adultos que a rodeiam. A ideia de autonomia remete para a capacidade da criança receber, entender e transmitir informações importantes; a capacidade de refletir e realizar escolhas com algum grau de independência; a habilidade de prever riscos, benefícios e possíveis danos, bem como de considerar múltiplas opções e consequências, e a interiorização de um conjunto de valores razoavelmente estável (referido por Leone, 1998).

Porque todo o desenvolvimento da criança não acontece fora de um contexto de vida, torna-se importante considerar a dimensão contextual/ecológica na reflexão em torno do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1979), não pode ser ignorada neste trabalho. Além disso, porque as crianças crescem e desenvolvem-se num contexto familiar e social específico, em que a ação e o controlo exercido pelos pais e restantes agentes educativos, bem como as técnicas básicas da disciplina, afetam o desenvolvimento psicossocial da criança, a consideração de aspetos relativos à ecologia da família serão abordados no capítulo seguinte. O equilíbrio e a maturidade dos pais apresentam-se, portanto, como fatores muito significativos ao nível da maturidade emocional das crianças, sendo que a carência ou falta de afeto podem estar na origem de comportamentos socialmente problemáticos (Arrabal, 1994).

2. ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ambiente ecológico do desenvolvimento humano é concebido como um conjunto de estruturas concêntricas, uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida na outra (Portugal, 1992, citando Bronfenbrenner, 1979). Estas estruturas são denominadas por Bronfenbrenner de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, e podem visualizar-se na figura seguinte:

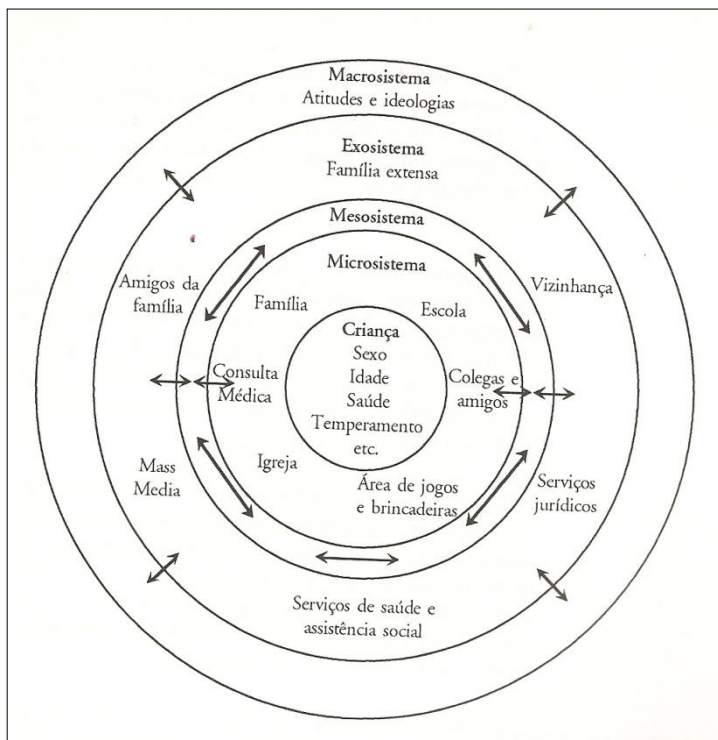


Figura 1 – Modelo Ecológico proposto por Bronfenbrenner (1979) - O esquema fornece um quadro conceitual que permite compreender a interação sujeito-mundo e consequente desenvolvimento. É de salientar que o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro e que as suas mais diretas interações são realizadas com o microssistema estando outros contextos mais vastos envolvidos: mesossistema, exossistema e macrosistema (Portugal, 1992, p. 40).

O microssistema está relacionado com o complexo de atividades, papéis e relações que existem entre o indivíduo e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato. Este é concebido como o local onde os indivíduos podem estabelecer interações face a face. O lar, a escola, o infantário, o local de trabalho, entre outros, são exemplos de contextos onde os indivíduos estabelecem determinadas relações interpessoais e onde desempenham determinadas atividades e papéis (papel de filho, aluno, pai, professor,...) durante um certo período de tempo (Portugal, 1992, p. 38).

Por sua vez, o mesossistema remete para as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa ativamente. Assim, o mesossistema pode ser visto como um sistema de microssistemas. Por exemplo, para uma criança de 10 anos o mesossistema envolve as

interações entre a família, a escola, o grupo de amigos,...; para um adulto, envolverá a família, o trabalho, a vida social, etc. (Portugal, 1992, p.39).

Ao nível do exossistema, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer situações que afetam o que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta e, por seu turno, o que acontece a nível microssistémico também pode influenciar outros contextos mais alargados. As relações exossistémicas envolvem, por exemplo, as relações entre o local de trabalho dos pais, a escola do irmão, o círculo de amigos dos pais, ou a serviços de saúde, segurança social, televisão, entre outros (Portugal, 1992, p.39).

Por fim, o macrosistema. Este difere do exossistema, uma vez que não se refere a contextos específicos mas sim a protótipos gerais, existentes na cultura ou subcultura, que afetam ou determinam o complexo de estruturas e atividades ocorrentes nos níveis mais concretos. Ao nível do macrosistema temos as maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de determinada sociedade cultura ou subcultura, sistema de valores e crenças, concepções de criança, concepções sobre educação, etc. veiculados ao nível dos subsistemas (exo-, meso- e microssistemas) (Portugal, 1992, p.39).

O modelo ecológico de desenvolvimento humano sugerido, inicialmente por Bronfenbrenner sofreu algumas reformulações realizadas pelo próprio em parceria com o autor Morris (1998). Assim, o novo modelo apresentado inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento, sendo agora chamado de modelo bio ecológico que procura reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspeto proposto no novo modelo é o constructo teórico “processos proximais”, que consiste nas formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998, referido por Martins & Szymanski, 2004).

O modelo bio ecológico reapresenta quatro aspetos multidirecionais inter-relacionados, sendo designado como modelo PPCT, nomeadamente *Pessoa, Processo, Contexto e Tempo*.

Tendo em conta o aspeto *Pessoa*, este refere-se ao fenómeno de constâncias e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer da sua existência. A abordagem reformulada procura dar destaque para a importância de se considerar as

características do indivíduo em desenvolvimento, como as suas convicções, o nível de atividade, de temperamento, para além das suas metas e motivações. Para Bronfenbrenner (1998), tudo isto tem impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pela própria pessoa, tanto quanto os tipos de contextos nos quais o sujeito se insere. O autor salienta que nenhuma característica da pessoa (como género e cor da pele) pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente. Assim, são apresentados três tipos distintos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano. O primeiro consiste em *disposições* que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam a sustentar a sua operação. O segundo diz respeito aos *recursos bio ecológicos* de habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e, por último, surge a *demanda*, que convidam ou desencorajam reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais (referido por Martins & Szymanski, 2004).

Relativamente ao aspeto *Processo*, este tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se é constituído pelos papéis e diárias da pessoa em desenvolvimento. Isto é, para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente qualquer ser humano requer o mesmo, nomeadamente a participação ativa em interação cada vez mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ser regular e duradoura. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a *processos proximais (proximal process)*, que são como máquinas ou motor de desenvolvimento. Exemplos de padrões duradouros destes processos dizem respeito à relação pais-criança e atividades de criança-criança em grupo ou jogo solitário (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

No que toca ao aspeto *Contexto*, este diz respeito ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Este contexto é constituído por vários ambientes subdivididos pelo autor que abrangem tanto os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano. Esses ambientes são denominados de *micro, meso, exo e macrossistemas* (referido por Martins & Szymanski, 2004).

Por fim, o aspeto *Tempo* diz respeito ao modo como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento. Para Bronfenbrenner & Morris (1998), eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população. A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades. Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família num dado momento das suas vidas (referido por Martins & Szymanski, 2004).

2.1 ECOLOGIA DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Nos últimos anos surgiram várias pesquisas que apontam para aspetos do ambiente nos processos adaptativos dos indivíduos ao longo das suas vidas. Entre estes aspetos, destacam-se os fatores de proteção e de risco, que estão relacionados com acontecimentos de vida, recursos, disposições que podem proteger o indivíduo de eventos stressantes e/ou levá-los a desencadear patologias (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Garmezy & Masten, 1994, referido por Cecconello & Koller, 2000).

Um fator de risco comumente referido reporta-se às situações de pobreza, que contribuem para o aumento da vulnerabilidade da criança, sendo responsável pela sua subnutrição, privação social e desvantagem educacional (Zimmerman & Arunkumar, 1994, referido por Cecconello & Koller, 2000). Alguns autores têm referido a pobreza como uma condição especialmente geradora de stresse e sofrimento. Experimentar situações de pobreza ou estar exposto a conflitos familiares e parentais, ou mesmo pertencer a grupos minoritários mais vulneráveis, significa estar exposto a situações suscetíveis de provocar efeitos negativos no bem estar e desenvolvimento do indivíduo. As condições de risco significam um grande risco para a saúde e bem estar mental e social da criança e também pode afetar a estabilidade e o bom desenvolvimento das relações familiares, associando-se, frequentemente, a problemas de comportamento e desajustamento na infância e adolescência (Gaspar, Matos, Ribeiro & Leal, 2006).

Conger e colaboradores (1992) (Figura 2), apresenta um modelo familiar que estabelece a ligação entre os problemas económicos da família e o ajustamento social dos filhos. Segundo este modelo, as dificuldades financeiras, provocam alterações no funcionamento dos pais e na relação conjugal. Estes disfuncionamentos familiares têm a tendência de afetar o desenvolvimento pessoal-social dos filhos, uma vez que danificam a prestação educativa dos pais (referido por Alves, 2006).

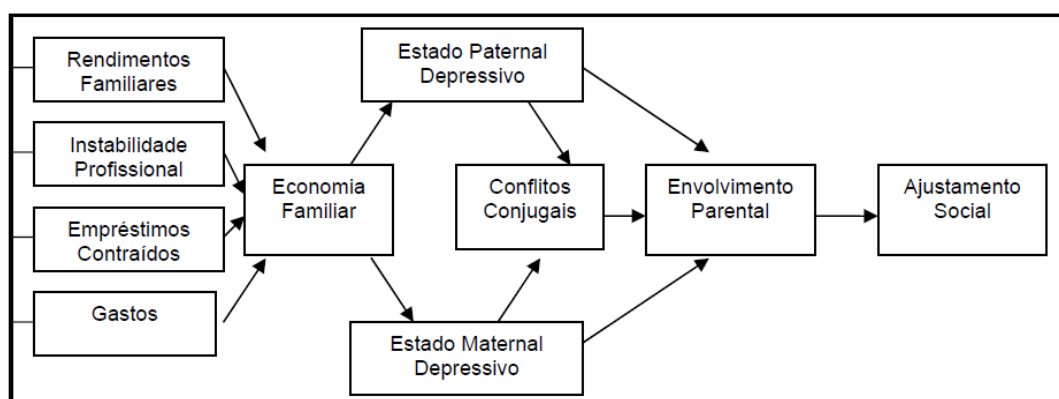


Figura 2 – Modelo Familiar proposto por Conger e colaboradores (1992) - O esquema visa realçar a forma como os diferentes fatores ecológicos interatuam, afetando a prestação parental e consequentemente o ajustamento social. (Alves, 2006, p. 28).

Não significando que uma família pobre é incapaz de cuidar e educar bem as suas crianças, o que o modelo apresenta é a ideia de que a limitação da pobreza económica pode afetar o desenvolvimento da criança quando conduz à “miséria afetiva”. Segundo alguns autores, a miséria afetiva surge, em determinadas situações, em paralelo com a miséria económica, uma vez que esta permeia a relação conjugal, contribuindo para o aumento da incidência de conflitos entre os pais e produzindo um efeito direto no relacionamento desses pais com a criança (Hutz, Koller & Bandeira, 1996; Nunes, 1994; Pierre & Layzer, 1998, referido por Cecconello & Koller, 2000).

De acordo com Gottman (1997, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003), as interações afetivas entre pais e filhos, são de extrema importância. Quando as crianças se sentem seguras do afeto e do apoio dos pais, tudo indica que estarão mais protegidas contra as ameaças da violência, comportamento antissocial, vício de drogas, suicídio, entre outros.

De acordo com a perspetiva do suporte social, as relações com os pares fornecem benefícios diretos ou indiretos que têm impacto no ajustamento. Múltiplos fatores de risco,

incluindo aspetos relacionados com a rejeição dos pares, são responsáveis pela externalização de problemas (Bagwell et al., 2001, referido por Gaspar, et al., 2006).

A relação entre pais e filhos ilustra uma típica situação na qual existe uma concentração de poder na figura dos pais. No entanto, existem duas maneiras pelas quais os pais podem utilizar esse poder para alterar o comportamento dos filhos. A primeira, através de uma disciplina indutiva, que procura uma modificação voluntária no comportamento da criança; por outro lado, a segunda, através de técnicas que reforçam e reafirmam o poder parental, como práticas coercitivas. Devido à sua privilegiada posição de poder, os pais podem, livremente, escolher formas diversas para regular o comportamento dos filhos (Hoffman, 1960, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

A disciplina indutiva está relacionada com práticas educativas em que a criança modifica o seu comportamento mediante o desejo dos pais, que a induzem a obedecer-lhes (Hoffman, 1975, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Esta estratégia disciplinar é caracterizada por fazer com que a atenção da criança se foque nas consequências do seu comportamento. Neste sentido, segundo Grusec & Lytton (1998, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003) este tipo de práticas envolve explicações sobre as consequências do comportamento da criança, explicações sobre regras, princípios, valores, advertências morais, apelos ao orgulho da criança e ao amor que ela sente pelos pais, explicações sobre as possíveis implicações das ações da criança para os outros e para si mesma e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas.

Por sua vez a disciplina coercitiva, caracteriza-se por práticas que utilizam a aplicação direta da força e do poder dos pais. Estas envolvem a punição física e a privação de privilégios ou ameaças, coagindo a criança a adequar o seu comportamento relativamente às reações punitivas dos seus pais. O uso deste tipo de disciplina pode provocar, na criança, emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança para ajustar o seu comportamento à situação (Hoffman, 1975, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003). De acordo com Grusec e Lytton (1988, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003), práticas coercitivas, como a punição, podem contribuir para o aparecimento de sentimentos negativos nas crianças, inibindo a produção de comportamentos desejáveis, devido à ansiedade gerada.

Os autores distinguem duas formas de punição: a coerção e a ameaça de rotura do vínculo afetivo entre a criança e os pais. Esta segunda forma de punição perturba,

seguramente, o sentimento de segurança da criança em relação aos sentimentos parentais, originando ansiedade. A utilização indiscriminada de ambas as formas de punição conduz ao aparecimento de inúmeros prejuízos no desenvolvimento psicológico da criança. Assim, crianças cujas mães utilizam práticas disciplinares coercitivas tendem a usar métodos coercitivos na resolução de conflitos com os seus pares, contribuindo para o afastamento destes (Hart, Ladd & Burleson, 1990, referido por Ceconello, Antoni & Koller, 2003).

Outros autores referem um modelo de estilos parentais baseado em duas dimensões, a exigência e a responsividade, cuja combinação resulta em quatro estilos parentais. A responsividade refere-se aos comportamentos de apoio e consentimento, que contribuem para favorecer a individualidade e a autoafirmação dos filhos. Eleanor Maccoby e John Martin (1983, referido por Ceconello, Antoni & Koller, 2003) propõem quatro estilos parentais emergentes deste modelo, nomeadamente o da autoridade, do autoritarismo, da permissividade e da negligência. Na figura 3 é possível ver as diferentes combinações dos estilos parentais sugeridos por Maccoby e Martin:

	Aceitante; Responsivo; Centrado na criança	Rejeitante; Não-responsivo; Centrado nos pais
Exigente; Nível de controlo adequado	Autoridade Comunicação bidirecional	Autoritário/autoritarismo; Domínio baseado no poder
Não-exigente; Pouco control	Indulgente; Permissivo	Negligente; ignora; indiferente; não envolvido

Figura 3 - Classificação bidimensional de modelos de educação parental - Tipologia particular, sugerido por Maccoby e Martin, que se centra em duas dimensões diferentes: Exigente, controlador versus Não-exigente ou poucas tentativas de controlo; e Aceitante, Responsivo, Centrado na criança versus Rejeitante, Não-responsivo, Centrado nos pais. (Bee, 1989, p.479)

O estilo marcado pela autoridade diz respeito aos pais que procuram estabelecer regras para o comportamento dos seus filhos, sendo a disciplina trabalhada de forma indutiva e a comunicação entre pais e filhos clara e aberta, baseada no respeito mútuo. Estes pais apresentam altas expetativas em relação ao comportamento dos filhos em termos de responsabilidade e maturidade. Para além disso, são afetuosos na interação com eles,

atentos às suas necessidades e, frequentemente recorrem ao encorajamento para a tomada de decisões, bem como, proporcionam oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades (Baumrind, 1966; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg & Ritter, 1997, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

Por sua vez, o estilo caracterizado por autoritarismo refere-se, como o próprio nome indica, aos pais rígidos e ditatoriais. Estes estabelecem regras estritas, independentemente de qualquer participação da criança. Procuram dar ênfase à obediência através do respeito pela autoridade/poder e ordem. Frequentemente, utilizam a punição como forma de controlo do comportamento, não valorizando o diálogo e a autonomia da criança [...] (Baumrind, 1966; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg & Ritter, 1997, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Segundo Maccoby & Martin (1983), os filhos de pais autoritários normalmente carecem de competências sociais com os pares, pois têm tendência a isolarem-se, a não tomarem iniciativas sociais e a terem falta de espontaneidade.

Relativamente ao estilo indulgente ou permissivo, este diz respeito aos pais que não se preocupam em estabelecer qualquer tipo de regras e limites na criança. Assim, são excessivamente tolerantes, permitindo que a criança monitorize o seu próprio comportamento. Contudo, são pais afetuosos, comunicativos e recetivos com os seus filhos (Baumrind, 1966; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg & Ritter, 1997, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Segundo Baumrind (1977) os pais permissivos, apesar de não fazerem o uso correto do poder que detêm, podem tornar-se violentos quando perdem o controlo da situação (referido por Brás, 2008). Segundo Maccoby & Martin (1983), o padrão de educação permissivo apresenta mais efeitos negativos do que positivos, uma vez que está associado à impulsividade da criança e à falta de capacidade para assumir responsabilidades.

Por fim, quanto ao estilo negligente, este indica que os pais não são nem afetuosos nem exigentes, demonstrando pouco envolvimento com a tarefa de socialização da criança, bem como na monitorização do seu comportamento. Neste sentido, estes pais mantêm os seus filhos à distância, respondendo somente às suas necessidades básicas. Consequentemente, os filhos destes pais tendem a ser tristes, frustrados, inseguros, desorientados, contribuindo para o aparecimento, de forma mais facilitada, de problemas de conduta, como é o caso da delinquência (Baumrind, 1989, referido por Brás, 2008).

Enquanto os pais indulgentes estão envolvidos com os seus filhos, os pais negligentes estão, frequentemente, centrados nos seus próprios interesses (Glasgow, Dornbusch, Trolley, Steinberg & Ritter, 1997, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

É importante ressaltar que as relações familiares são uma realidade complexa e em constante mudança, no sentido de que poderão coexistir no seio da mesma família momentos mais caracterizados por autoridade, outros por alguma negligência, permissividade e/ou autoritarismo. A ecologia da família pode, efetivamente, revestir-se de contornos diversos dificilmente definíveis numa única categoria.

As relações de poder dentro da família influenciam amplamente os estilos parentais e as práticas educativas utilizadas com os filhos. A falta extrema de afeto ou a rejeição gera consequências negativas para o desenvolvimento da criança. Se, na relação que se estabelece entre os pais e a criança, o afeto, a reciprocidade e o equilíbrio de poder não estão presentes, pode ocorrer um prejuízo no desenvolvimento da criança, comprometendo as relações posteriores que ela virá a estabelecer com outras pessoas (Bronfenbrenner, 1979, 1996, referido por Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

Sabemos que muitas crianças crescem e desenvolvem-se em contextos e situações que constituem ameaças ao seu equilíbrio emocional. Assim, ao enfrentar situações de stresse e risco no seu quotidiano, pode contribuir para o aparecimento de distúrbios emocionais e problemas de conduta, tornando-se mais vulneráveis. Contudo, nem todas as crianças que vivenciam as mesmas situações de risco apresentam problemas. Pelo contrário, algumas delas conseguem adaptar-se e superar essas situações (crianças resilientes), demonstrando competência social. Para Kliewer (1991) as crianças socialmente competentes são hábeis para entender as normas sociais, para a interação com pares e adultos, e hábeis para regular as suas emoções, especialmente, as emoções negativas.

A resiliência é um conceito relacionado com a adaptação positiva em resposta aos fatores de risco (Rutter, 1996, referido por Cecconello & Koller, 2000). Para Garnezy (1996, referido por Cecconello & Koller, 2000), resiliência pode ser definida a partir da compreensão das consequências da exposição de adultos e crianças a fatores de risco: se alguns podem desenvolver problemas, outros, mais resilientes, podem superar as adversidades, adaptando-se positivamente ao contexto. Assim, ao contrário da resiliência, a

vulnerabilidade caracteriza-se por respostas mal-adaptadas que resultam em consequências negativas para o desenvolvimento psicológico (Zimmerman & Arunkumar, 1994, referido por Cecconello & Koller, 2000).

Existem múltiplos fatores que apresentam efeitos muito danosos nas crianças e que acabam por influenciar a sua ação e comportamento, como é o caso do distanciamento afetivo dos pais e filhos, disciplina severa e/ou inconsistente, agressividade e falta de atenção aos filhos. Tais experiências negativas, consequentemente, despertam nas crianças emoções também elas negativas. As emoções positivas facilitam o envolvimento do indivíduo em atitudes que podem enriquecer os seus recursos pessoais, pois têm a qualidade de alargar a abertura do indivíduo às experiências que o rodeiam e manifestar os seus efeitos, a longo prazo, pelo desenvolvimento de competências e recursos pessoais que o fortalecem e o preparam para mais eficazmente lidar com os desafios de adaptação (Fernandes, 2008). Contudo, as emoções negativas restringem os comportamentos do indivíduo, direcionando-o para ações muito específicas, dado a forte carga emocional a que está sujeito. A vivência continuada de emoções como o medo, a culpa, a raiva, a tristeza, a vergonha e a aversão podem ter esse efeito. Neste sentido, as emoções negativas provocam no indivíduo um afastamento da satisfação das suas necessidades, da concretização dos seus interesses e, da obtenção dos seus objetivos, remetendo-o para comportamentos instáveis, de frustração e pânico face ao fracasso, acentuando-se em mudanças de estados emocionais, em comportamentos impulsivos, em fraca capacidade de resiliência e em sensações de mal estar (Fernandes, 2008).

Consequentemente, esta instabilidade comportamental, pode fazer com que o indivíduo não se consiga concentrar e implicar em tarefas ou funções, provocando, dessa forma, acentuadas dificuldades ao nível da aprendizagem, relacionamentos e desajustamentos sócio ambientais e emocionais.

2.2 INTERAÇÕES SOCIAIS FORA DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO

De acordo com alguns autores, os relacionamentos próximos, fora da família, como as amizades, podem fornecer apoio em situações stressantes. Vários autores distinguem a amizade como um dos aspetos que contribuem para a competência social da criança (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; Newcomb & Bagwell, 1996; Price & Ladd, 1986, referido por Cecconello & Koller, 2000).

Hartput (1996; 1999, referido por Gaspar, et al., 2006) defende ser necessária e muito importante a experiência das relações “verticais”, aquelas que se estabelecem com pessoas com mais conhecimento e poder social, como por exemplo os pais e educadores ou professores, e a experiência das relações “horizontais”, relações com pessoas que têm a mesma quantidade de conhecimento e poder social, para que as crianças desenvolvam competência social plena.

Estas relações de amizade podem proporcionar a aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento sócio-cognitivo-emocional das crianças, servindo como um contexto socializador (Newcomb & Bagwell, 1996, referido por Cecconello & Koller, 2000). Além disso, pode-se dizer que os processos de amizade promovem recursos emocionais e instrumentais que aumentam a capacidade das crianças para enfrentar positivamente o meio ambiente, adaptando-se a ele (Ladd et al., 1996, referido por Cecconello & Koller, 2000).

Do ponto de vista da abordagem ecológica, as relações de amizade e a adaptação a diversos ambientes são permeadas pelas transições ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 1996, referido por Cecconello & Koller, 2000). Para esta transição ecológica e competência social da criança, contribui um aspeto importante, que diz respeito à empatia no relacionamento com pares e adultos. Crianças que experienciam emoções como medo, tristeza e felicidade, que reconhecem e aceitam estes sentimentos, e que conseguem controlar a sua própria raiva durante as interações sociais, tendem a ser mais empáticas (Roberts & Strayer, 1996, referido por Cecconello & Koller, 2000).

A socialização das emoções é um aspeto de central importância para a expressividade emocional e empatia. A partir das experiências afetivas das crianças com os seus pais e irmãos, e com outras crianças e adultos, estas aprendem a lidar com os seus sentimentos e expressá-los. (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo, & Miller, 1991, referido por Cecconello & Koller, 2000). Garner, Jones & Miner (1994, referido por Cecconello &

Koller, 2000)), referem que o apoio dos adultos diante das emoções negativas das crianças facilita a regulação da emoção e o reconhecimento das emoções de outros em diferentes contextos. Para alguns autores, as crianças tendem a comportar-se de uma maneira construtiva e demonstrar competência social quando aprendem a regular as suas emoções.

As crianças portadoras de emoções negativas, frequentemente com experiências familiares negativas, reúnem fortes probabilidades de se tornarem indivíduos revoltados e com dificuldades em iniciar a socialização com outros adultos. Contudo, segundo Fernandes (2008) as dificuldades emocionais e comportamentais experienciadas precocemente não implicam que o indivíduo não possua potencial de modificabilidade em relação ao seu comportamento e às suas possibilidades cognitivas.

Por isso, é importante a qualidade das relações que se estabelecem entre adultos de referência para a criança (não só pais mas em particular educadores e professores) e que as estratégias pedagógicas se adaptem ao nível de desenvolvimento e à natureza cognitiva, emocional e afetiva do indivíduo em dificuldades.

3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Dentro desta visão global e complexa do desenvolvimento humano, foi nossa intenção compreender de forma mais particular a competência social das crianças em idade pré-escolar. Assim, procuramos definir competência social, explorar as suas manifestações ao nível da relação com os pares e perceber alguns fatores contextuais que podem afetar esta competência.

Na literatura, são diversas as terminologias que surgem para se referir ao conceito de competência social como é o caso de habilidade social, aptidão social e comportamento social. Para além disso, também existem diversas definições que, obviamente, apresentam muitas semelhanças, incluindo a noção de que os comportamentos sociais, quando executados de forma adequada, se tornam capacidades sociais que, por sua vez, se forem desempenhadas de forma apropriada, conduzem à competência social geral (Rutherford, Chipman, DeGangi & Anderson, 1992, referido por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Neste sentido, Asher (1990) afirma que existem dois indicadores que parecem determinar a competência social das crianças, nomeadamente a qualidade do comportamento social exibido pela criança em determinado contexto social e o estatuto social que a criança adquire no grupo de pares (estatuto sociométrico). Apesar da aceitação pelos pares e do comportamento social serem ambos utilizados como indicadores da competência social das crianças, trata-se de duas medidas distintas. Tal como referem Crick e Dodge (1994), o comportamento social diz respeito a uma “ação da criança” e a avaliação sociométrica refere-se a uma “reação à criança” (referido por Alves, 2006).

Walker, Colvin e Ramsey (1995, referido por Lopes, et al., 2006) acrescentam que a competência social corresponde ao conjunto de capacidades sociais que, quando são desempenhadas de forma ajustada, possibilitam, ao indivíduo, iniciar e manter relações sociais positivas, contribuindo para a aceitação por parte dos pares e para uma adaptação satisfatória a diferentes contextos (como a escola). Assim, permite ao indivíduo lidar de uma forma eficaz e adaptativa com situações sociais mais alargadas.

Autores como Vaughn e Hogan (1990) referem que a competência social é um constructo difícil de definir que inclui diferentes dimensões que estão interrelacionadas e, por isso, nenhuma dimensão por si permite caracterizar adequadamente a competência

social. Estes autores encaram a competência social como um constructo multidimensional e interativo que pressupõe habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e cognição social apropriada à idade (referido por Alves, 2006). Neste sentido, é importante considerar que o contexto social dita o uso da capacidade (por exemplo, comportamentos que são aceites num evento desportivo, não seriam aceitáveis num lugar de culto) e que a idade do indivíduo determina aquilo que é considerado aceitável. Para além disto, uma outra razão para a ambiguidade associada à escolha de uma definição consensual de competência social, tem a ver, possivelmente, com a dificuldade em definir e estabelecer um conjunto de capacidades sociais universalmente aceites (Lopes, et al., 2006).

Segundo Lopes e colaboradores (2006), o aspeto mais importante está, provavelmente, relacionado com as diferenças culturais quanto à definição de um conjunto universal de habilidades sociais essenciais e adequadas, sendo que as conceptualizações do que constitui o comportamento social competente são tão distintas quanto as diferentes culturas. Todos estes fatores apresentam um grande impacto na forma como se identifica e mede os défices da competência social e devem ser tidos em consideração quando se decide implementar currículos standardizados de habilidades sociais.

Apesar da complexidade inerente à definição da competência social, torna-se importante clarificar a que comportamentos nos referimos quando afirmamos que uma criança tem, ou não, dificuldades sociais. Para isso, é necessário ter em atenção as características individuais de cada criança, no que toca à sua idade e género, às situações sociais e culturais. Gresham (1986) sugeriu alguns critérios para medir a competência social, nomeadamente juízos feitos sobre o comportamento da criança tal como são medidos pela sociometria; recursos a critérios próprios e pré-estabelecidos para avaliar o comportamento social e desempenho, tendo em conta um determinado padrão normativo (referido por Lopes, et al., 2006).

Assim, para avaliar o comportamento da criança pode realizar-se uma medição sociométrica, em que se questiona os agentes sociais chave (pares, professores, pais) de forma a perceber como avaliam os comportamentos sociais da criança e, assim, identificar ou não a presença de um comportamento problemático (Lopes, et al., 2006).

Relativamente à utilização de critérios pré-estabelecidos para avaliar a competência social, o que se faz é observar e avaliar a criança quando esta está em interação social,

perceber se o seu comportamento apresenta características de adequabilidade ou se apresenta comportamentos significativamente diferentes do desejável (Lopes, et al., 2006).

Uma das outras formas de medir a competência social consiste em recorrer a padrões normativos ou a escalas de avaliação. Estes recursos devem ser cuidadosamente ponderados pois só serão apropriados se a pessoa que está a avaliar tiver experiências culturais, linguísticas e étnicas, semelhantes às da criança em questão (Lopes, et al., 2006).

A existência de dificuldades ao nível das competências sociais pode originar dificuldades na aceitação social, dificuldades escolares, desajustes psicológicos na infância, problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, dificuldades de aprendizagem, maior risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais (agressividade, delinquência, e consumo de substâncias) (Elliott & Demaray, 2001; Casares, 2010; Baptista *et. al.*, 2011; Spence, 2003; Lopes *et. al.*, 2011, referido por Martins, 2012).

Assim, a identificação precoce de dificuldades torna-se crucial, uma vez que permite uma intervenção mais atempada e apropriada, no sentido da promoção da aquisição de competências ou do aperfeiçoamento da performance/desempenho social, seja pela remoção de comportamentos desajustados, seja pelo reforço de comportamentos adaptativos (Gresham & Elliott, 1993, referido por Sert, 2003).

Segundo Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn (2006), diferentes investigadores, com base no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), afirmam que o comportamento social das crianças deve ser considerado dentro do contexto em que ocorre. Realçam a importância do contexto social da criança no seu desenvolvimento global, apontando uma variedade de fatores que influenciam a interação social quer das crianças em idade pré-escolar, quer das crianças em idade escolar.

Esses fatores têm a ver com características individuais da criança (género, idade, temperamento), a distribuição espacial das crianças na escola, as características da família, da escola e dos ambientes de vizinhança, a qualidade da relação da criança com os seus pares, etc..

À medida que a criança vai crescendo, vai desenvolvendo formas mais competentes e mais eficientes de representar, organizar e interpretar a informação social (Crick & Dodge, 1994). A eficácia conseguida no processamento da informação social vai determinar a

existência de um comportamento avaliado como competente ao nível da interação com os pares (Dodge, 1986, referido por Alves, 2006).

O grupo de pares, que se situa no microssistema, funciona como um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança é confrontada, tornando-se os pares agentes importantes no processo de socialização, uma vez que orientam o desenvolvimento subsequente do indivíduo. (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990, referido por Lopes, et al., 2006). Assim, se as crianças experienciarem nos seus primeiros anos de vida interações positivas com os pares estão a promover o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social (Asher & Coie, 1990; Parker & Asher, 1993, referido por Lopes, et al., 2006,). Pelo contrário as crianças que experienciam interações pobres com o grupo de pares (por exemplo, rejeição) apresentam um fraco ajustamento social, emocional e académico e problemas de adaptação social na idade adulta (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987, referido por Lopes, et al., 2006).

Assim, a competência social está relacionada com a capacidade da criança em lidar com as transformações sociais, de interagir de forma eficaz com o meio em que se insere, de responder de forma adequada à complexidade da vida e de adequar as respostas comportamentais aos diferentes contextos (Rourke, 1991, referido por Lopes, et al., 2006).

Segundo esta lógica, é possível referir que existe uma relação de causalidade recíproca entre a competência social e o relacionamento entre iguais. Consequentemente, a qualidade das relações entre pares é, simultaneamente, uma *causa* e um *reflexo* da competência social. É no contexto das relações com pares que se pode compreender o desenvolvimento das competências sociais (Alves, 2006).

Neste sentido, do ponto de vista desenvolvimental os contextos em que a criança participa ativamente, bem como os sistemas que afetam esses mesmos contextos (exosistema) permitem que o desenvolvimento da criança se torne mais diferenciado e hierarquicamente organizado, contribuindo assim para a sua socialização (Cicchetti, 1990, referido por Lopes, et al., 2006).

No contexto do nosso estágio e estudo nele realizado, adotámos a conceitualização de competência social proposta por Portugal e Laevers (2010, p.49). Segundo estes autores a competência social diz respeito à capacidade que a criança tem em compreender os

sentimentos, intenções, percepções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios. Inclui a capacidade para compreender interações em diversas situações, considerando o contexto social, cultural e/ou características individuais pessoais (idade, género, temperamento). A competência social inclui ainda um vasto repertório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação, envolvendo competências comunicacionais, o reconhecimento de diversos papéis sociais, respeito pelas regras e princípios de vida em comum, controlo de impulsos e expressão adequada de emoções.

3.1 O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIAL DAS CRIANÇAS

Para além das figuras familiares, as figuras do educador ou professor representam para a criança um outro mundo social particularmente determinante no seu desenvolvimento. Aliás, estas figuras poderão, em muitas situações, assumir-se como fatores de proteção ou de oportunidade para as crianças, podendo, mesmo, colmatar vulnerabilidades ou fragilidades desenvolvidas num meio familiar por vezes pouco atento e respeitador.

O primeiro passo que um educador/professor deve dar é o de conhecer as crianças com quem trabalha e as respetivas famílias e, conseqüentemente, tentar criar relações positivas com estes. Ainda que seja mais fácil manter estas relações com pessoas que possuam experiências e visões semelhantes às suas, é essencial que os profissionais da educação se esforcem por se relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças e suas famílias (Fernandes, 2010). Aliás, de acordo com o seu perfil de desempenho profissional, importa que o educador de infância crie laços afetivos positivos, de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e promover a autonomia das crianças (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Certamente que no jardim de infância ou na escola o educador/professor torna-se figura de referência para a criança, ajudando à construção da sua autoimagem. Assim, torna-se importante que o professor/educador preste atenção, não só ao desempenho

escolar da criança, mas também às suas relações com os pares, contribuindo para a solidificação do seu amor-próprio (Souza, 2002).

Uma relação entre professor e aluno próxima envolve a partilha de sentimentos e respeito mútuo pelas diferentes ideias. Para a criança é importante ser ouvida, acolhida e valorizada, algo que contribui para que esta tenha uma boa imagem de si e, conseqüentemente uma autoestima positiva. Neste sentido, a relação e identificação positivas com o professor e outros adultos em contexto escolar pode ser relevante na natureza das trajetórias de vida da criança, potenciando o desenvolvimento da qualidade das suas relações com o exterior, através do desenvolvimento de competências de comunicação e confiança com os pares. Além disso, a possibilidade das crianças construírem relações estáveis e satisfatórias com os adultos dentro da própria instituição pode fomentar o sentir-se aceite e “em casa”, reforçando o sentimento de pertença e desenvolvendo um processo resiliente (Mota & Matos, 2010).

Uma criança que tem uma visão negativa de si mesma pode demonstrar comportamentos como agressividade ou apatia e, muitas vezes, é considerada preguiçosa, desatenta, irresponsável, ou seja, “aluno-problema”. Esta situação pode estar relacionada com inúmeros fatores e, seguramente, tem importantes implicações ao nível da autoestima ou autoconceito da criança, que pode não acreditar na sua capacidade para resolver situações desafiadoras e desanima ao primeiro obstáculo que encontra. Neste sentido, é importante que a escola, juntamente com o educador/professor de turma, propicie as melhores condições de aprendizagem, selecionando atividades e promovendo comportamentos que promovam o resgate da autoestima daquele aluno. Para Oliveira (1998), o aspeto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, pois pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, bloquear ou disponibilizar para a aprendizagem.

Segundo Antunes (1996), a relação professor-aluno deve ser baseada na afetividade e sinceridade, mas ainda há muito a batalhar neste campo. Isto porque muitos professores não estarão abertos a mudanças, estando presos nas suas posturas ou ideias tradicionais sobre o “depositar” informação nos alunos, desconsiderando assim a afetividade no processo de ensino-aprendizagem (referido por Souza, 2002).

Neste sentido, Tiba (1999) afirma que cuidar é sobretudo uma atitude de atenção e de zelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento

afetivo (referido por Souza, 2002). Por isso, é importante haver mudanças na educação a partir de conscientização de novas metodologias que insiram cada vez mais o aluno numa vida escolar que retrate a sua realidade e que busque a contextualização e o afeto. Segundo Almeida (1999), a escola ainda não descobriu que a mudança deve ocorrer sobretudo ao nível da atuação do professor, assumida como a de um observador, intérprete perspicaz, capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o professor e o aluno para melhor saber lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento.

A promoção da afetividade é um terreno em que se torna difícil propor sugestões, uma vez que as necessidades das crianças são diferentes. Assim, por exemplo, o que é útil para uma criança impulsiva pode não ser para uma inibida, daí a necessidade do uso de recursos e metodologias variadas pelo professor. Segundo Almeida (1999) é importante que o professor saiba que à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas das crianças tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, o afeto não se limita ao beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar e admirar a criança.

Neste sentido, é importante que o estilo do educador/professor se caracterize não só por estimulação mas também envolva as dimensões de sensibilidade e de promoção de autonomia e responsabilidade social. Isto é, caberá ao educador de infância a competência de identificar a carga cognitiva inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes e carregadas de potencial desenvolvimental, mas também assegurar espaços de iniciativa ou de autonomia das crianças, promovendo a sua implicação mas sem nunca deixar de atender ao bem estar emocional das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Assim, é tarefa do adulto procurar envolver ou implicar as crianças nas atividades, procurando compreender o que realmente as mobiliza, quais as suas questões, o que realmente é importante para elas. É ainda fundamental que o adulto se coloque na perspetiva da criança, mobilizando na relação dimensões como a empatia e intuição, criando condições de ensino efetivamente conducentes a aprendizagens. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (Portugal, 2009).

Para que tudo isto seja possível é importante existir uma boa relação de colaboração entre a família e a escola, no sentido de fazer com que cada criança usufrua de um programa educacional baseado no conhecimento, por parte dos professores, das suas necessidades.

Segundo as OCEPE, “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da educação, 1997, p.45).

A colaboração entre a casa e a escola proporciona uma oportunidade para que os pais e o professor se apoiem mutuamente, resultando na diminuição de stress para cada uma das partes. Assim, o professor, com a sua formação científico-pedagógica, tem conhecimento acerca do programa e das necessidades de aprendizagem da criança e tem, para além disso, a oportunidade de observar o comportamento da criança no contexto de um grupo de crianças de idades aproximadas. Por sua vez, os pais têm um conhecimento mais aprofundado do temperamento da criança, das suas preferências e gostos, das suas necessidades emocionais e do que, no passado, funcionou bem em contextos escolares anteriores (Webster-Stratton, 2013). Se existir e se se aceitar, então, este princípio da complementaridade na especialidade de cada um, consegue-se construir uma relação de respeito e apoio mútuos entre pais e professores, contribuindo para o sucesso pessoal e social de cada criança.

Num recente trabalho de Burger (2014), são sintetizadas algumas abordagens e estratégias didáticas para promoção do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No que respeita ao desenvolvimento social e emocional, o autor identifica três abordagens essenciais, baseado em Webster-Stratton & Reid (2004): (1) Educação parental, que visa fornecer aos pais estratégias que procuram a redução de comportamentos hostis, rejeitantes ou inconsistentes, atitudes severas e insensíveis, diminuição de conflitos e aumento da atenção aos comportamentos positivos das crianças; (2) Formação do educador, que envolve atender a estratégias de ensino positivas e interações sociais responsivas, por oposição a comportamentos em que se ignora a criança ou se adotam atitudes imprevisíveis; acompanhamento e atenção às crianças e seus comportamentos em situações de cariz social e emocional, seja em atividades do dia-a-dia, seja em discussões de grupo; envolvimento do adulto e crianças em atividades lúdicas conjuntas, o adulto facilitando o contacto com outras crianças e apoiando as interações entre pares; (3) Ensino da criança, que inclui discussão em torno de regras de vida em grupo, exemplificação/modelação de competências sociais e emocionais (utilizando bonecos, fantoches, filmes, histórias, role-plays, jogos, etc.); comentários positivos aos comportamentos e ações adequadas das

crianças; ajuda às crianças para reconhecer, identificar ou nomear e regular emoções (usando cartões, fotos, vídeos, etc.); gestão de emoções, através de modelação e sugestões claras (p. ex. a criança deve respirar fundo ou pensar numa coisa boa quando zangada); algumas estratégias preveem o uso de canções, atividades musicais, discussões em grupo e *brainstormings* para facilitar um sentido de comunidade e assegurar a prática de competências sociais e de resolução de problemas em grupo; outras estratégias procuram a inclusão de crianças consideradas mais problemáticas em grupos, acompanhadas pelo adulto, facilitando o brincar social e as relações entre pares.

Parte II

Estudo Empírico

O estudo que se descreve decorreu no âmbito da prática pedagógica realizada num jardim de infância pertencente a um agrupamento de escolas da zona de Aveiro, entre o final do mês de setembro e o início do mês de dezembro (3 meses).

A prática pedagógica teve como ponto de partida a observação do contexto de estágio, no sentido de se conhecer melhor o meio envolvente, as características da instituição (oferta educativa, organização, profissionais, etc.) e as crianças que a frequentam. Após as semanas de observação inicial, seguiram-se tempos de cariz mais interventivo, intercalados com momentos de reflexão e de balanço, culminando com a elaboração e entrega de um portefólio final, organizado segundo o sistema de acompanhamento das crianças (SAC) proposto por Portugal & Laevers (2010).

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O jardim de infância (JI) está inserido num espaço urbano-rural e, simultaneamente, funciona como dormitório da cidade de Aveiro. Segundo o projeto educativo do agrupamento (2012/2015) as atividades ocupacionais da população local são a indústria de cerâmica, de madeira e de extrusão de alumínio, o comércio, sobretudo no sector de mobiliário, serviços diversificados e a agricultura. A agricultura para muitas famílias funciona como uma segunda ocupação com vista ao equilíbrio do orçamento familiar. À volta do JI predominam os campos de cultivo, pequenas hortas familiares, e, muito próximas do JI existem duas padarias. Para além destes recursos, na freguesia, existe um grupo desportivo, igrejas, capelas, museu etnográfico, campos agrícolas, centro de saúde, correios e parque infantil.



Ilustração 1 – Espaço circundante ao JI (campos de cultivo - milho)

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

À luz de uma abordagem ecológica torna-se importante referir que no JI vive-se um ambiente acolhedor, simpático e dinâmico. Este é constituído apenas por duas salas de pré-escolar o que faz com que as crianças e os adultos se conheçam todos, se sintam confortáveis, estabeleçam relações positivas entre todos e, consequentemente se respire um clima de bem estar.

Na sala estão presentes quatro adultos, nomeadamente uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e duas estagiárias (eu e a minha colega de estágio). Estes procuram estabelecer uma relação de afetividade e empatia com todas as crianças, o que faz com que estas se sintam aceitas e seguras. A educadora da sala é nova no contexto e, por isso, ainda se encontra em fase de adaptação a esta nova realidade, bem como ao grupo de crianças. Contudo, parece que já conseguiu estabelecer uma relação positiva com as crianças, permanecendo-se sensível aos interesses e necessidades das mesmas. Como se encontra em fase de adaptação algumas das suas estratégias poderão ter que ser repensadas, no sentido de fazer com que as crianças se sintam mais motivadas e melhorarem os seus níveis de implicação, que se revelam baixos, sobretudo nos momentos de manta (tempo de duração excessivo).

A sala está organizada segundo uma rotina diária explícita e bem estruturada, suficientemente flexível para ser alterada, sendo os momentos de rotina bem conhecidos por todas as crianças. Estas têm a oportunidade de circular de forma autónoma, embora ainda sejam muito controladas pelo adulto.

O espaço interior da sala encontra-se equipado de modo a proporcionar às crianças conforto e bem estar e, ao mesmo tempo, oferece-lhes várias oportunidades para atividades. O espaço encontra-se bem organizado, havendo preocupação na forma como os diversos materiais e recursos estão dispostos. O mobiliário é adequado ao tamanho das crianças e os materiais estão ao dispor e ao alcance das mesmas, contribuindo para a promoção da sua autonomia. Este espaço é afável, rico e diversificado, estando todas as áreas equipadas com uma quantidade e qualidade significativa de materiais e equipamentos. Tudo isto se traduz, assim, num espaço agradável, onde as crianças se sentem perfeitamente à vontade. Contudo, é de referir que, por vezes, a oferta educativa parece não ser suficientemente atraente para algumas crianças, o que faz com que estas não

se envolvam verdadeiramente numa atividade (situação apresentada mais à frente neste relatório).



Ilustração 2 – Vista panorâmica da sala



Ilustração 3 – Algumas áreas presentes na sala (pintura, manta, plasticina e jogos)

Por sua vez, o espaço exterior é bastante amplo e enriquecido com uma extensa zona verde, capaz de proporcionar às crianças múltiplas descobertas e aprendizagens. Tem, também, à disposição das crianças alguns materiais que as ajudam a desenvolver a sua motricidade e equilíbrio, como é o caso de pneus, triciclos, bicicletas, trotinetes. Contudo estes materiais não existem em número suficiente para todas as crianças, uma vez que as duas salas fazem o recreio ao mesmo tempo.



Ilustração 4 – Espaço exterior (recreio)



Ilustração 5 – Alguns materiais do exterior (pneus e triciclos/bicicletas)

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

No nosso estágio, trabalhámos com um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade (Gráfico 1).

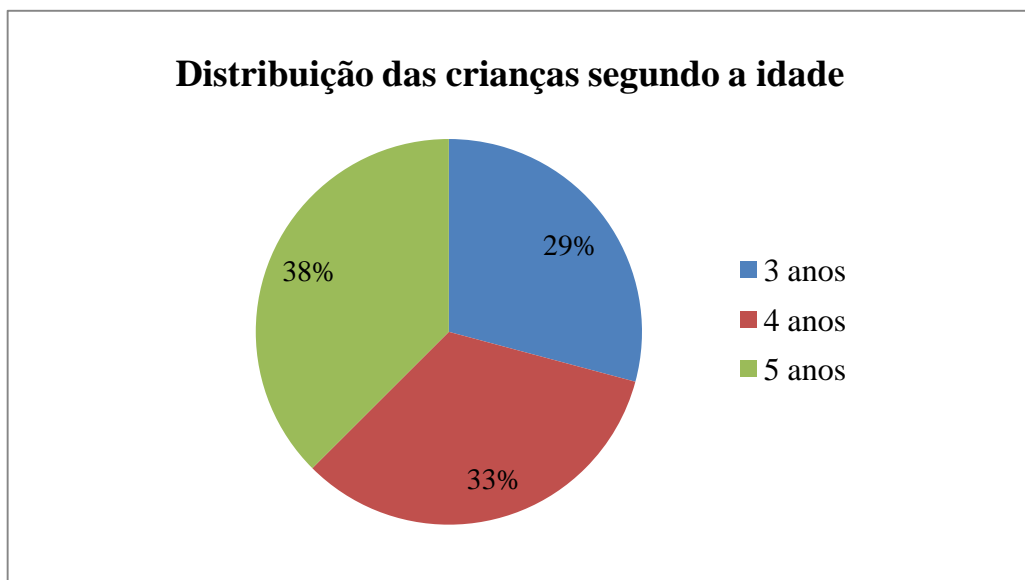


Gráfico 1 - Distribuição percentual das crianças por idade, sendo que 29% corresponde a 7 crianças com 3 anos; 33% corresponde a 8 crianças com 4 anos e 38% corresponde a 9 crianças com 5 anos.

(Dados recolhidos até outubro 2013)

Como se pode verificar no gráfico 1, até outubro de 2013, o grupo de crianças encontrava-se distribuído de forma equilibrada pelas três idades, sendo que os três e os cinco anos de idade se diferenciam por apenas 2 crianças (9%). Perante estes dados podemos admitir que estamos perante uma turma heterogénea.

A observação do grupo permitiu-nos perceber que, no geral, o grupo de crianças não parece interessar-se muito pelas atividades que são realizadas em grande grupo, com especial destaque para os momentos de manta, em que os seus níveis de implicação ou de envolvimento nas atividades são baixos (distraem-se com muita frequência e facilmente desrespeitam regras sociais como *ouvir* e *respeitar* quem está a falar). Em contrapartida, a generalidade do grupo de crianças manifesta interesse nas brincadeiras e atividades livres que se realizam no espaço interior ou exterior, como também por aquelas que são propostas pelo adulto desde que vão ao encontro dos seus interesses. Quando se realiza alguma atividade em que o adulto apenas dá o mote inicial, a maior parte das crianças

ainda se sente um pouco perdida, não sabendo o que fazer, o que evidenciará alguma falta de autonomia por parte deste grupo de crianças. Com base nesta constatação, uma das preocupações ao longo do estágio foi a de promover a autonomia e sentido de responsabilidade pessoal e social das crianças, procurando responder ao enunciado nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997): “A construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

Sendo um grupo de crianças heterogéneo, os interesses e necessidades eram muito variados, exigindo uma oferta também ela diversificada e estimulante.

Ao longo da prática pedagógica, observámos e interagimos intensamente com as crianças, o que nos permitiu ficar a conhecer melhor o grupo em geral e cada criança em particular. No apoio à observação, as fichas SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) (Portugal e Laevers, 2010) foram particularmente úteis na captação de uma imagem global do funcionamento do grupo e na identificação de crianças que, atendendo aos seus comportamentos suscitavam alguma interrogação ou preocupação, sobretudo ao nível do respeito por regras de participação e de convivência em grupo e ao nível da capacidade de resolução de conflitos interpessoais. Algumas das crianças cujos comportamentos sociais nos interpelavam quanto à adequabilidade das nossas atitudes e intervenções foram selecionadas para o nosso estudo sobre a promoção de competências sociais em JI. Estas crianças podem ser identificadas no quadro 1 (oito crianças assinaladas a amarelo). A criança A15, assinalada a vermelho, foi acompanhada e estudada de forma mais próxima pela minha companheira de estágio.

É importante referir que após selecionarmos as crianças deste estudo, no sentido de nos apropriarmos de um conhecimento mais aprofundado e detalhado dos comportamentos sociais, decidimos construir uma grelha de observação de competências sociais (explicado mais à frente neste relatório).

Crianças	Nível geral de Bem estar						Nível geral de Implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?
1. A1				X						X		
2. A2				X					X			
3. A3				X						X		
4. A4			X						X			
5. A5			X					X				
6. A6			X						X			
7. A7			X						X			
8. A8			X					X				
9. A9				X					X			
10. A10			X						X			
11. A11			X						X			
12. A12			X						X			
13. A13			X						X			
14. A14				X						X		
15. A15			X					X				
16. A16				X						X		
17. A17			X						X			
18. A18				X						X		
19. A19			X					X				
20. A20			X					X				
21. A21				X					X			
22. A22				X					X			
23. A23				X						X		
24. A24				X							X	

Vermelho: Assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem estar ou implicação (níveis baixos)
Laranja: Assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou alunos que suscitam dúvidas
Verde: Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos)
X – Avaliação realizada a 18 de outubro de 2013
A – Código utilizado para garantir o anonimato das crianças

Quadro 1 – Ficha 1g, relativa aos níveis de implicação e bem estar de todas as crianças do grupo, retirada do manual SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)

Com base no quadro 1 pode-se verificar que foram atribuídos, a cada criança, níveis de bem estar emocional e de implicação. Para uma melhor compreensão importa explicitar cada um dos conceitos mencionados, bem como os respetivos níveis.

Entende-se por **bem estar emocional** “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida ” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Segundo estes autores é possível avaliar os níveis de bem estar emocional, não esquecendo que este se pode manifestar de maneiras muito diversas. Assim, os níveis variam entre 1 (muito baixo), 2 (baixo), 3 (médio/ neutro ou flutuante), 4 (alto) e 5 (muito alto).

O **nível 1** é atribuído a crianças que estão frequentemente tristes e que manifestam sinais claros de desconforto (choram, gritam, evidenciam medo, isolam-se, etc...). Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

Por sua vez, o **nível 2** refere-se às crianças que evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora haja uma alternância entre sinais positivos de bem estar com sinais negativos (postura, expressão facial, etc...). Os sinais não são tão explícitos como os que são evidenciados no nível 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Usualmente estas crianças apresentam sinais de tensão e raramente evidenciam vitalidade, tendo baixa confiança e autoestima. Por vezes evidenciam prazer em coisas “negativas” (magoando ou aborrecendo outra criança, etc...). Este nível pode ainda ser atribuído a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto (por exemplo quando se despendem dos pais, quando um adulto desconhecido entra na sala). Se estes momentos de desconforto acontecem regularmente e de forma persistente assume-se o nível 2, caso aconteçam esporadicamente assume-se o nível 3.

No **nível 3** situam-se as crianças que parecem estar “bem” e só ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), que não são tão predominantes, uma vez que se verificam frequentemente sinais positivos de bem estar.

Usualmente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança. Este nível é também atribuído a crianças que aparentam uma postura neutra, ou seja, não existem sinais claros que indiquem propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e, embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar assim de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.

No que diz respeito ao **nível 4**, este é atribuído a crianças que evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade, em que os momentos de bem estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas e na maior parte do tempo as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto.

Por fim, o **nível 5** é assumido para aquelas crianças que se sentem super confortáveis, irradiando vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, segurança e abertura a novas atividades e experiências, não manifestando sinais de tensão. É notório que a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com os outros. Apresenta autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater.

No que diz respeito à definição de **implicação**, esta define-se “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de envolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). Segundo estes autores é, também, possível atribuir níveis de implicação, sendo este um indicador de qualidade do contexto educativo.

Assim, é possível atribuir cinco níveis, em que no **nível 1 (muito baixo)** há ausência de atividade, as crianças não se envolvem. Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe

alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.

No **nível 2 (baixo)** a atividade acontece de forma esporádica ou é frequentemente interrompida, pois a criança não está verdadeiramente envolvida, sendo a sua concentração limitada e superficial o que conduz a sua ação a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

No **nível 3 (médio)** a atividade é realizada de forma mais ou menos continuada e traduz-se numa atividade que é realizada sem grande intensidade, faltando concentração, motivação e prazer. A motivação e entrega na tarefa é limitada, pois a criança não se sente desafiada. Contrariamente aos níveis anteriores, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que a atividade seja interrompida facilmente quando surge um estímulo atraente.

No **nível 4 (alto)** a atividade é realizada com momentos intensos, em que a criança se sente desafiada e a sua imaginação é estimulada. A atividade é significativa para a criança, parecendo funcionar nos limites das suas capacidades. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de um incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar.

Por fim, no **nível 5 (muito alto)** a atividade é realizada de forma intensa e continuada, ficando, a criança, totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, que se expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Mesmo que surjam outros estímulos atraentes, não conseguem distrair a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.

Assim, tendo como base o quadro 1, no que toca aos níveis de bem estar emocional foram atribuídos os níveis 3 (13 crianças) e 4 (11 crianças). Perante estes dados podemos verificar que, globalmente, as crianças do grupo manifestam um nível médio de bem estar emocional. É possível referir que, por vezes, verificam-se alguns sinais de desconforto,

embora estes não prevaleçam, pois, frequentemente, verificam-se sinais positivos de bem estar.

Relativamente aos níveis de implicação salientam-se os níveis 2 (5 crianças), 3 (12 crianças) e 4 (6 crianças), sendo o nível 3 aquele que apresenta maior atribuição, verificando-se, assim, que a maior parte das crianças realiza a atividade que está a decorrer mas, não demonstra concentração nem verdadeira motivação. A existência do nível 2, traduz-se num dado que suscita alguma preocupação, uma vez que existem crianças que frequentemente interrompem a atividade que estão a fazer e, conseqüentemente, não estão verdadeiramente envolvidas na mesma, perturbando por vezes outras crianças. Consideramos que as crianças deste nível estariam a realizar atividades cujo nível de desafio se situaria abaixo das suas capacidades e interesses, facto que contribuiria para a sua falta de investimento. Perante estes dados, podemos verificar que o contexto educativo estaria um pouco limitado em termos de oferta educativa apelativa e interessante, não provocando nestas crianças sinais claros de implicação.

No sentido de se ter uma visão específica dos níveis de implicação e bem estar emocional, bem como dos comportamentos mais salientes das crianças selecionadas para o presente estudo, apresenta-se o quadro 2 (página seguinte):

Crianças	Nível geral de Bem estar					Nível geral de Implicação					Comportamentos mais notórios
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. A4			X					X			Grande absentismo. Dificuldade de separação da avó quando é levado para o JI. Faz algumas chamadas de atenção (ex: chorar, dizer que dói a barriga). Baixa implicação nos momentos de manta. Distrai-se com facilidade. Uso de agressividade no brincar. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)
2. A5			X				X				Baixa implicação nos momentos de manta. Distrai-se com facilidade em algumas atividades. Sensível às questões ligadas a medos e ao desconhecido. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)
3. A10			X					X			Brinca, grande parte do tempo, sozinha; Baixa implicação nos momentos de manta. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)
4. A11			X					X			Baixa implicação nos momentos de manta. Distrai-se com facilidade. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)

5. A13			X					X			Dificuldade de separação da mãe quando é levado para o JI. Baixa implicação nos momentos de manta. Distrai-se com facilidade. Uso de agressividade no brincar. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)
6. A17			X					X			Faz algumas chamadas de atenção (ex: amuar, chorar). Baixa implicação nos momentos de manta. Distrai-se com facilidade. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)
7. A19			X					X			Baixa implicação nos momentos de manta. Distrai-se com facilidade em diversas atividades. Uso de agressividade no brincar. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)
8. A20			X					X			Deveria ter entrado na escola primária. Revela desinteresse pela maior parte das atividades na sala. Baixa implicação nos momentos de manta. Distrai-se com facilidade. Uso de agressividade no brincar. Dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação)

Vermelho: Assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem estar ou implicação (níveis baixos)

Laranja: Assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou alunos que suscitam dúvidas

Verde: Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos)

X – Avaliação realizada a 18 de outubro de 2013

A – Código utilizado para garantir o anonimato das crianças

Quadro 2 – Ficha 1g, relativa aos níveis de implicação e bem estar das crianças deste estudo, retirada do manual SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)

Com base no quadro 2, podemos verificar que, embora as crianças apresentassem níveis de bem estar emocional médios e níveis de implicação baixos (3 crianças) e médios (5 crianças), estas foram assinaladas com a cor amarela uma vez que nos suscitavam algumas dúvidas e preocupações, sobretudo devido a dificuldades ao nível do relacionamento com o grupo de pares, alguns problemas de comportamento, existência de algum desconforto (algumas crianças, por vezes, fazem chamadas de atenção através de comportamentos inadequados, etc...) e evidência de desinteresse quando se realizavam determinadas atividades (ex: momento na manta).

Também se considerou importante atender ao nível de implicação destas crianças, uma vez que, muitas vezes, os problemas de comportamento surgem porque as atividades em oferta não são suficientemente atraentes ou encontram-se abaixo das capacidades das crianças, surgindo o aborrecimento, frustração, conflitos entre pares, etc.

Há que salientar que a maior parte das crianças (7) deste estudo são do sexo masculino, o que nos leva a pensar que as atividades em oferta no jardim de infância serão mais adequadas para os interesses revelados pelas meninas do que propriamente para os interesses dos meninos, facto que poderá contribuir a ocorrência de mais problemas de comportamento no grupo de meninos. É importante, assim, que o adulto/educador esteja atento às necessidades e interesses de todas as crianças e lhes proporcione atividades diversificadas que criem desafios e suscitem a curiosidade e criatividade de diferentes crianças, nem que para isso seja necessário reorganizar a sala, eliminando algumas áreas e criando outras mais atraentes para aquelas crianças.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Sendo a nossa temática de eleição o desenvolvimento de competências sociais, procurámos conhecer e caracterizar melhor o comportamento de cada uma das crianças que identificamos como apresentando níveis de bem estar emocional mais preocupantes e mais dificuldades do ponto de vista social, a partir dos indicadores de competência social propostos por Portugal e Laevers (2010).

Como já referido anteriormente, no nosso estudo, adotámos a concetualização de competência social proposta por Portugal e Laevers (2010, p.49). Segundo estes autores a competência social diz respeito à capacidade que a criança tem em compreender os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios. Inclui a capacidade para compreender interações em diversas situações, considerando o contexto social, cultural e/ou características individuais pessoais (idade, género, temperamento). A competência social inclui ainda um vasto reportório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação, envolvendo competências comunicacionais, o reconhecimento de diversos papéis sociais, respeito pelas regras e princípios de vida em comum, controlo de impulsos e expressão adequada de emoções.

A observação das competências sociais das crianças foi realizada adotando os indicadores propostos pelos mesmos autores. Assim, tivemos em consideração a forma como a criança gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e se demonstra um interesse natural pelas outras pessoas, isto é, procurámos observar as interações da criança com os outros, se as suas relações são positivas, se gosta de estar junto de outras crianças e adultos, bem como ouvir as suas histórias, se tenta consolar os outros quando estes estão perturbados, entre outros. Procurámos, também perceber se a criança reconhece e identifica os seus próprios sentimentos (alegria, tristeza, medo, etc.) e se é capaz de os expressar e de os comunicar aos outros. Um outro indicador que procurámos observar remete para a verificação se a criança tem ou não consciência das suas características pessoais, capacidades e talentos, ou seja, se faz declarações positivas de si própria, se consegue descrever o que gosta e o que não gosta, os seus interesses, se reconhece as atividades em que é boa e aquelas em que tem que melhorar. Por outro lado, procurámos saber se a criança é capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos, sendo capaz de deduzir quando

é que os outros estão tristes, contentes, zangados, etc.. Procurámos, também, perceber se a criança é capaz de reconhecer diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e se consegue identificar ações do tipo “ajudar”, “escutar”, “colaborar”, entre outros e se é capaz de afirmar adequadamente o seu desacordo. Também se procurou saber se a criança faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e se antecipa e prediz o comportamento, tendo em conta o contexto social, cultural e as suas características individuais, ou seja, se a criança identifica e sabe encorajar, negociar, felicitar, convidar, etc. Por fim, procurámos perceber se a criança é sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e se responde adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem estar de todos, ou seja, se a criança sabe escutar o outro, expressar afeto pelo outro, mostrar gratidão, cumprimentar, resolver conflitos de forma pacífica, respeitar os outros e as regras de vida em comum, respeitar a sua vez, cooperar em grupo e assumir a responsabilidade pelas suas ações (Portugal & Laevers, 2010, p.49-51).

No sentido de levar a cabo esta caracterização, procedeu-se à construção de uma grelha de observação das competências sociais (Anexo 1), tendo como linha orientadora os indicadores de competência social presentes no SAC. O uso desta grelha tornou-se essencial, no sentido de se ficar a conhecer melhor as características dos comportamentos sociais das crianças.

Por forma a conseguir reunir o máximo de informação sobre as crianças, realizou-se um pequeno questionário (Anexo 2) aos pais, com o objetivo de perceber um pouco a dinâmica familiar – nomeadamente, tentar perceber se existia alguma situação que estivesse a condicionar o bem estar emocional da criança e tentar perceber qual o estilo parental mais utilizado pelos pais, já que este pode influenciar o comportamento social e emocional dos filhos.

Foi nosso objetivo promover e trabalhar as competências sociais com todo o grupo de crianças, ainda que a nossa atenção se focalizasse sobretudo nas oito crianças assinaladas como preocupantes na caracterização inicial do grupo. Para isso, procurou-se que os adultos presentes na sala adotassem atitudes positivas e protagonizassem comportamentos socialmente adequados (por exemplo, pedir desculpa, dizer obrigada,

ajudar, partilhar, ouvir atentamente, encorajar, etc.), que servissem de referências sociais positivas para as crianças, sabendo que muitas das aprendizagens das crianças ocorrem por observação e imitação. Para além de uma atenção permanente à qualidade do estilo relacional do adulto, procedeu-se à realização de algumas atividades que visavam mobilizar conhecimentos e atitudes socialmente corretas por parte das crianças.

Em síntese, considerando um grupo de crianças em idade pré-escolar que, no início do ano letivo, evidenciava níveis de bem estar emocional médios e comportamentos sociais problemáticos, elegemos como principais **objetivos** do nosso estudo:

- Identificar alguns comportamentos nas famílias destas crianças que ajudem a compreender o seu comportamento;
- Perceber de que forma o comportamento do adulto/educador pode favorecer o desenvolvimento social das crianças e o seu bem estar emocional;
- Perceber se as atividades propostas pelo adulto/educador às crianças pode facilitar o desenvolvimento da sua competência social e do seu bem estar emocional.

O estudo finaliza com uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido, ao longo do período de estágio (cerca de 3 meses, dois dias e meio por semana) procurando identificar efeitos da intervenção ao nível do bem estar e da competência social das crianças.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente estudo baseou-se numa metodologia de natureza essencialmente **qualitativa**, uma vez que se orienta para o estudo dos significados das ações humanas e da vida social, utilizando uma metodologia **interpretativa**, sendo o tratamento de dados de natureza basicamente qualitativa (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992, referido por Silva, 2011).

Para a realização desta investigação foi realizado um **estudo de caso** que, segundo Bisquerra (1996), consiste numa análise em profundidade de um tema considerado individualmente em que, por vezes, se pode estudar um grupo reduzido de indivíduos considerados globalmente. O objetivo é aprofundar e analisar os fenómenos que constituem o ciclo de vida da unidade, no sentido de estabelecer generalizações sobre a comparação com a população a que pertence.

Autores como Cohen e Manion (1985) procuram realçar uma característica da metodologia de estudo de casos, nomeadamente que esta metodologia se faz acompanhar de um processo de **observação** (quer ela seja participante ou não participante) mais ou menos continuado durante um determinado período de tempo.

Assim, o nosso trabalho assume-se como um estudo de caso, com algumas características de **investigação-ação**, uma vez que se procurou investigar uma problemática em contexto real (JI) através da ação educativa direta. Nesta abordagem o essencial da investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor/educador faz da sua prática, contribuindo assim para a resolução de problemas bem como e, principalmente, para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho et al., 2009).

Segundo Elliot (1993) a investigação-ação consiste num estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma (referido por Coutinho et al., 2009). Dentro da mesma perspetiva surge o autor Lomax (1990) que define a investigação-ação como sendo uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria (referido por Coutinho et al., 2009). Sintetizando o pensamento de vários autores, René Barbier (1996) afirma que a investigação-ação constitui sobretudo uma alternativa metodológica no campo das ciências do homem e da sociedade, supondo uma mudança de atitude da postura académica do investigador em ciências humanas (referido por Coutinho et al., 2009).

O que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Estamos perante uma ação investigativa que visa a transformação da realidade e, consequentemente, produzir conhecimento sobre as transformações resultantes da ação (Hugon & Seibel, 1988, referido por Coutinho et al, 2009).

Neste sentido fazer investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir cuidadosamente, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas (Zuber-Skerrit, 1996, referido por Coutinho et al., 2009).

Das várias características da investigação-ação destacamos aquela que se relaciona com este estudo, nomeadamente a característica prática e interventiva, pois não se limita a descrever uma realidade, mas também intervém nessa mesma realidade. Isto é a ação tem de estar ligada à mudança, sendo sempre uma ação deliberada (Coutinho, 2005, referido por Coutinho et al. 2009).

A investigação-ação facilita a articulação entre teoria e a prática, uma vez que os professores/educadores partem do questionamento sobre a ação e procuram melhorar a compreensão de uma situação social complexa e encontrar soluções para o seu problema. No sentido de procurar uma melhor perceção e resolução de problemas práticos, o professor/educador baseia-se na análise sistemática da sua ação, trocando experiências e saberes com os colegas e formadores. Todavia apoia-se em investigações e contributos teóricos que possam estar envolvidos com a sua temática de investigação. Neste sentido, torna-se pertinente construir instrumentos capazes de recolher ou produzir a informação. Esta operação pode apresentar-se de diversas formas tendo em conta se é uma observação direta ou indireta (Quivy e Campenhoudt, 1995).

Neste estudo foram utilizados os dois tipos de observação. Assim, na observação direta, o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos em estudo. Este tipo de observação apela diretamente ao sentido de observação do investigador (Quivy e Campenhoudt, 1995). A observação direta foi utilizada com o objetivo de captar o comportamento/interação dos sujeitos em estudo quando estes atuam livremente, sem a intervenção do investigador. Para sustentar esta observação recorreu-se a uma **grelha** previamente construída (Anexo 1).

Por sua vez na observação indireta o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Assim, ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção de informação (Quivy e Campenhoudt, 1995). Nesta, o instrumento utilizado foi o **questionário** dirigido aos pais das crianças em estudo (Anexo 2).

A observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração, neste caso recolher os dados que ajudam a responder à questão de investigação que foi formulada (Ketele & Roegiers, 1993). Assim, a recolha de informações consiste num processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o objetivo de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujas finalidades foram claramente definidas e que dá garantias de validade suficientes (Ketele & Roegiers, 1993).

Contudo, é preciso ter em atenção que os dados não são a resposta à problemática. Estes são, apenas, o material bruto a partir do qual o investigador tentará fazer emergir a resposta (Freeman, 1998). Este é o centro do processo de investigação, que permite a quem está de fora perceber como o investigador chegou às interpretações que fez e, consequentemente, às respostas que obteve.

4. CARACTERIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS EM ESTUDO

O grupo de crianças em estudo (8) é heterogéneo, apresentando alguma variedade ao nível das idades. Até outubro de 2013 havia 2 crianças com 3 anos, 2 crianças com 4 anos e 4 crianças com 5 anos.

O gráfico 2 apresenta o ano de nascimento correspondente a estas crianças:

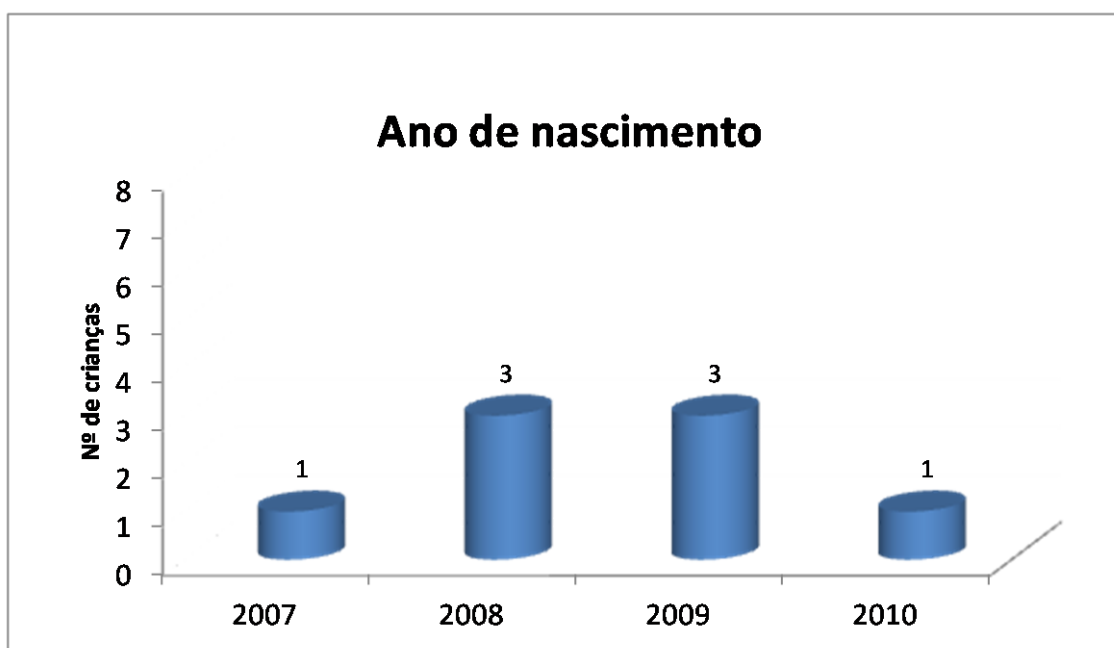


Gráfico 2 – Ano de nascimento das 8 crianças sujeitas a observação. Até outubro de 2013 as idades destas crianças variavam entre os 3 e os 5 anos, sendo que até ao final do ano civil 2 crianças fizeram 4 anos e uma fez 6 anos.

Com os dados retirados da grelha de observação das competências sociais podemos então caracterizar mais detalhadamente os comportamentos sociais do grupo de crianças em estudo.

Assim, na sua generalidade, caracteriza-se por ser um grupo que manifesta interesse em interagir com outras crianças e em escutar as suas histórias, desde que vá ao encontro dos seus interesses. Podemos admitir que, grande parte destas crianças, embora globalmente apresentasse um desenvolvimento social adequado à sua idade, não deixava de evidenciar algumas dificuldades ao nível da resolução de conflitos interpessoais (p. ex: recorrendo frequentemente a comportamentos agressivos.), ao nível da capacidade de adoção do ponto de vista do outro (p. ex: às vezes os conflitos surgem porque as crianças

não concordam com o outro colega) bem como ao nível do respeito por regras sociais de grupo (p. ex: dificuldade em cumprir as regras de participação, de adotar um comportamento de escuta, em cooperar uns com os outros, em pedir desculpa, etc.).

Verificámos a tendência de uma criança deste grupo em brincar, grande parte do tempo, sozinha (A10) e de as restantes crianças em interagir sempre com os mesmos colegas. Esta última situação talvez aconteça pelo facto das crianças terem noção de quais os colegas que têm os mesmos interesses que os seus e, também, por se sentirem mais seguras e confiantes junto dos colegas com quem brincam, uma vez que já os conhecem melhor, sabendo assim lidar com as situações que daí resultam. Por outro lado, o facto de estas crianças brincarem sempre com os mesmos colegas parece condicionar o alargamento dos seus interesses e oportunidades para outras descobertas, nomeadamente ao nível dos comportamentos e relações sociais com outros pares.

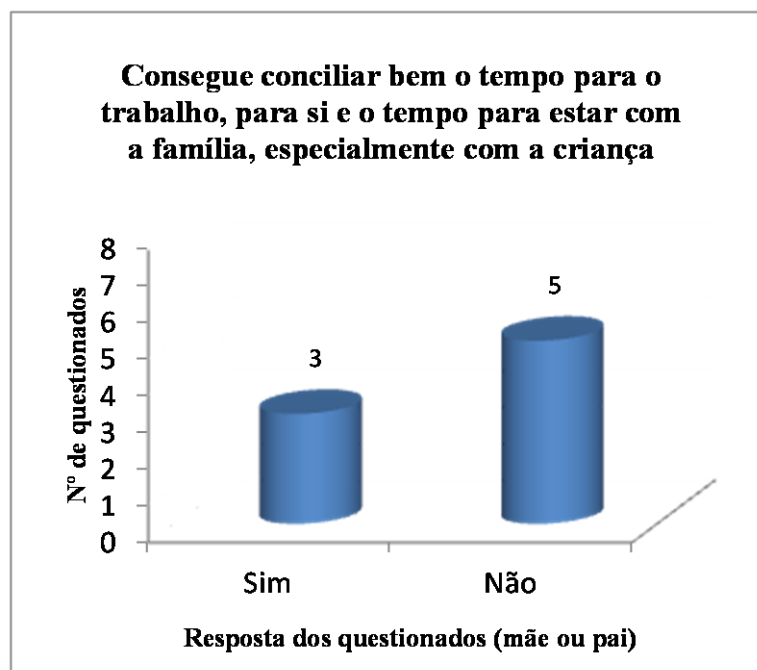
As crianças mais velhas que foram analisadas (5 anos) e, que representam metade do público-alvo (4), evidenciam grande satisfação em brincar às lutas, brincadeira esta que, frequentemente, evolui com contornos muito próximos de violência. O facto de estas crianças frequentemente escolherem este tipo de brincar afeta a sua relação com o resto do grupo bem como provoca algum mau estar nos colegas, uma vez que muitas crianças se afastam afirmando não gostar dessa brincadeira.

Verifica-se, ainda, que grande parte das crianças deste grupo não resolve os seus conflitos de forma pacífica, sendo necessária, frequentemente, a intervenção do adulto. Consequentemente, podemos dizer que estas crianças têm também algumas dificuldades em assumir responsabilidades pelas suas ações.

5. CARACTERIZAÇÃO DAS DINÂMICAS FAMILIARES DAS CRIANÇAS EM ESTUDO

Os comportamentos anteriormente mencionados provavelmente serão influenciados por algumas dinâmicas familiares que as crianças conhecem. Neste sentido chamamos à atenção para a escolha do brincar com alguma violência, por parte de algumas crianças, o que talvez possa ser justificado se recorremos a factos familiares. Há duas crianças que têm o pai ausente; uma que se sente pouco estimulada pelo JI (já deveria frequentar o 1.º CEB); duas que faltam regularmente ao JI, afetando a sua adaptação/integração; duas que revelam grande dependência do familiar que as leva ao JI, tendo muitas dificuldades na separação. Estes dados revelam que estas crianças podem estar a passar por alguma instabilidade emocional, sendo este brincar uma reação do seu mal estar. Consequentemente, as crianças não resolvem os seus conflitos de forma pacífica, sendo necessária a intervenção frequente do adulto.

Destacamos, também, o facto de a maioria dos familiares respondentes (5) ao inquérito afirmar que tem dificuldades em dispor de tempo, em quantidade e em qualidade, para estar com a sua criança.



Justificação de quem respondeu “Não”	
Respostas	Nº
Emprego ocupa grande parte do tempo.	4
“Desemprego acarreta dificuldades financeiras e, consequentemente, ausência de concretização profissional, o que faz com que o tempo passado com a criança seja de péssima qualidade”.	1

Gráfico 3 - Quem preencheu o questionário (mãe ou pai) consegue ou não conciliar o tempo para o trabalho, para si próprio e tempo para estar com a família, em particular com a(s) criança(s).

Chamou particularmente à atenção o caso de uma família, em que a criança (A17) vive com a mãe e os avós maternos, estando a mãe desempregada e com pouco tempo para dedicar ao seu filho. Esta situação leva a própria mãe a afirmar que “o facto de estar desempregada conduz a imensas dificuldades financeiras e, consequentemente, ausência de concretização a nível profissional o que faz com que o tempo passado com a criança seja de péssima qualidade”. Esta situação repercutir-se-á na criança cujo comportamento se caracteriza por agitação, por vezes, manifestações de mal estar, muitas chamadas de atenção e algumas dificuldades nas relações com os pares.

Contrariamente, é possível verificar no gráfico 3, que embora num número reduzido (3), existem famílias que parecem não ter dificuldade em conciliar o tempo para o trabalho e para estar com a criança, aproveitando-o da melhor forma (ex: fazer jogos, brincar, etc.), procurando o convívio entre todos. Para esta situação salientamos o exemplo da família referente à criança A10. Num primeiro momento, esta criança suscitou-nos algumas dúvidas devido ao facto de brincar grande parte do tempo sozinha e de parecer apresentar algumas dificuldades na apropriação de certas regras sociais (ex: regras de participação). Contudo, com o passar do tempo verificámos que a criança foi progredindo nestes aspetos (não brincava tanto sozinha e começou a respeitar melhor as regras de participação). Consideramos que um ambiente familiar positivo, conjugado com o trabalho realizado no JI, terá contribuído para esta evolução positiva dos comportamentos sociais da criança

Todos os questionados, à exceção do caso vivenciado pela criança A17, quando têm algum tempo disponível tentam aproveitá-lo para estar com a família e filhos (Gráfico 4), procurando fazer diversas atividades e brincadeiras em conjunto, como por exemplo, brincar e andar de bicicleta (Gráfico 5). Estas estão retratadas nos dois gráficos seguintes:

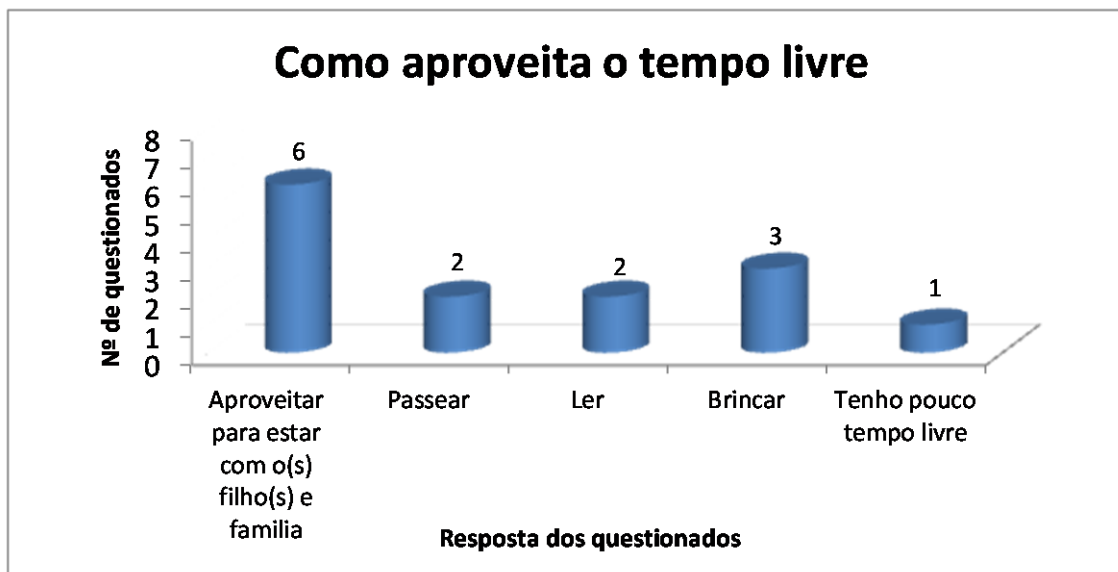


Gráfico 4 - Este gráfico diz respeito à forma como o tempo livre é aproveitado por quem respondeu ao inquérito (mãe ou pai).

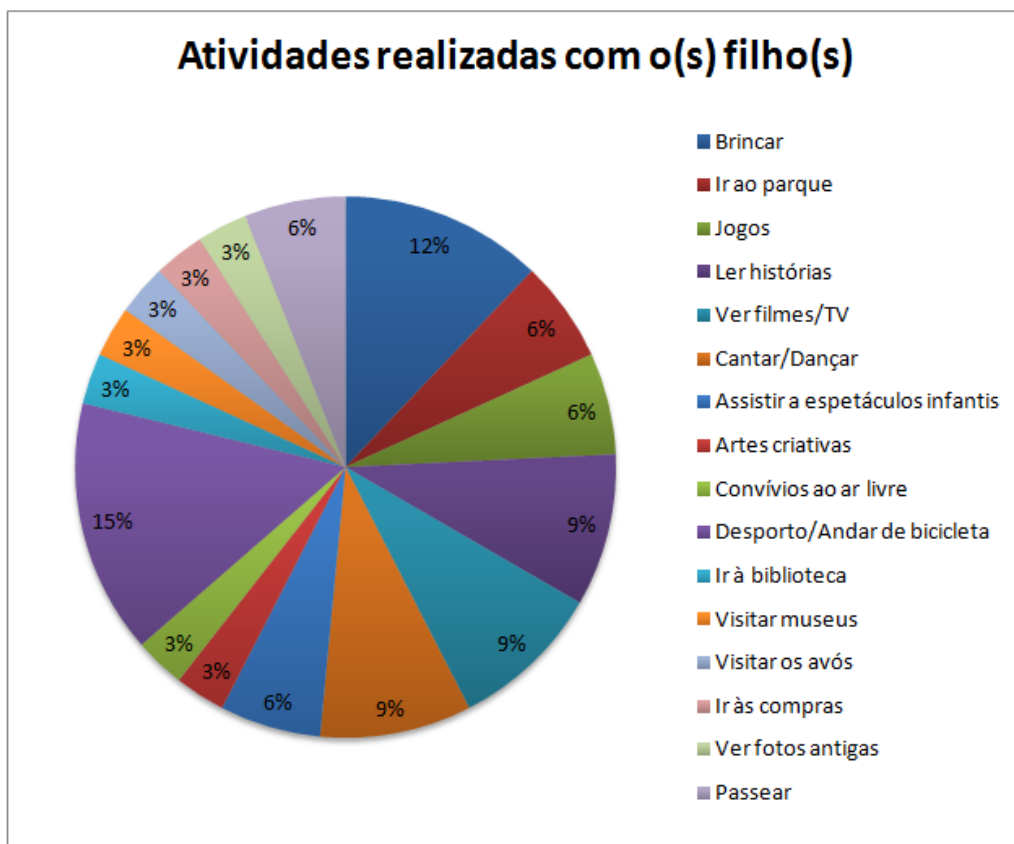


Gráfico 5 - Distribuição das atividades que são realizadas com as 8 crianças observadas em conjunto com os pais ou só com um deles.

Ainda com base nos dados retirados do questionário, podemos dizer que a generalidade destes pais recorre a abordagens educativas caracterizadas por “autoridade”, como se pode verificar no quadro seguinte:

Estratégia ou abordagem educativa	Frequência com que ocorre					
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	N.R.
Conversar de forma clara e firme	0	0	0	6	2	0
Castigar	0	1	7	0	0	0
Premiar	0	0	3	4	1	0
Dar ordens	0	0	4	3	1	0
Dar explicações	0	0	0	5	3	0
Estabelecer regras	0	0	1	3	4	0
Respeitar a perspetiva da criança	0	1	1	6	0	0
Exigir sentido de responsabilidade	0	0	2	5	1	0
Escutar	0	0	2	4	2	0
Valorizar um comportamento e ou situação	0	0	2	4	1	1
Dar uma palmada	0	4	3	1	0	0
Tolerar birras	2	5	0	0	0	1
Ignorar comportamentos	2	4	1	0	1	0
Estimular	0	0	0	6	2	0
Dar mimo	0	0	1	3	4	0
Elogiar	0	0	1	5	2	0

N.R. – Não Respondeu

Quadro 3 - Estratégia ou abordagem educativa utilizada pelos adultos no processo de educar uma criança, neste caso das 8 crianças observadas.

Segundo alguns autores este estilo apresenta uma influência positiva no desenvolvimento das crianças, estando relacionado com a competência social, assertividade e comportamento independente das crianças (Baumrind, 1966, referido por

Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Partindo do princípio que as respostas dadas pelos inqueridos correspondem à realidade, estes dados podem levar-nos a admitir que o facto de as crianças analisadas terem algumas dificuldades a nível de comportamentos sociais, não terá a ver propriamente com o estilo parental mas sim com outros fatores (desde a imaturidade ou temperamento das crianças a possíveis experiências de vida que de algum modo condicionaram o desenvolvimento de comportamentos sociais, por exemplo, a ausência do pai, indisponibilidade e falta de tempo da família para com a criança, etc.).

6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

6.1 ESTILO DO ADULTO PROMOTOR DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

A educação pré-escolar funciona como um contexto educativo que alarga as possibilidades de interação da criança com outros adultos e crianças, aprofundando a tomada de consciência de si e do outro, adequando-se e apropriando-se das normas para uma interação-socialização saudável.

Neste contexto, o papel do adulto é particularmente importante ao funcionar como um promotor de interações sociais saudáveis, possibilitando que cada criança desenvolva adequadamente competências sociais. Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar, “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem estar e autoestima” (Ministério da educação, 1997, p.52)

Assim, ao longo do nosso estágio, procurou-se adotar uma postura reflexiva em torno das nossas próprias atitudes e comportamentos sociais, considerando que o adulto é um modelo de referência para as crianças. Segundo Portugal & Laevers (2010) trabalhar as competências sociais envolve providenciar bons modelos, o educador podendo e devendo funcionar como um modelo social positivo para a criança. Efetivamente, as crianças aprendem muito por observação e imitação dos comportamentos das pessoas que as crianças consideram como modelos significativos, reforçando e facilitando assim as suas aprendizagens deste tipo de condutas (Ramírez, 1997).

Com base nesta postura e ainda recorrendo ao que Portugal & Laevers (2010) afirmam, procurámos modelar competências sociais positivas, procurando, assim, estabelecer relações empáticas e cooperantes com todas as crianças, exemplificando a gentileza e o comportamento de atenção e de escuta das crianças. Teve-se a preocupação de ajudar as crianças a apropriarem-se de comportamentos sociais adequados, recorrendo ao encorajamento e elogio sempre que isso se afigurava como importante, bem como à realização de atividades que, intencionalmente, favorecessem o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (apresentadas mais à frente, neste relatório).

No sentido de promover relações de respeito mútuo, procuramos manter uma postura de disponibilidade de escuta, empatia e compreensão, aceitando e valorizando a criança

enquanto pessoa, não descurando a sua opinião. Para além disso, estivemos atentas aos interesses do grupo de crianças, planeando atividades com base nessa informação, procurando diversificar a oferta de atividades, materiais, ideias, questões e enriquecer a ação da criança, a sua comunicação e pensamento. Ainda, procurou-se adotar uma postura que fosse promotora de autonomia, respeitando as necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças e estando aberto às ideias e interesses das mesmas.

6.2 ATIVIDADES PLANIFICADAS COM VISTA À PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

As atividades que foram realizadas no âmbito do nosso projeto de investigação-intervenção funcionaram como um complemento à promoção de competências sociais, visto que o trabalho em torno destas competências está praticamente omnipresente em todos os momentos do jardim de infância, sendo transversal a todos os domínios do desenvolvimento. Efetivamente, todas as componentes curriculares contribuem para a promoção de atitudes e valores que permitem aos alunos tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Para além disso devem permitir que a criança se insira na sociedade como um ser autónomo livre e solidário (Ministério da educação, 1997).

A conceção destas atividades surgiu após se identificar quais os comportamentos sociais que deveriam ser mais trabalhados, sendo que a observação das dificuldades, necessidades e interesses das crianças foi fundamental para a tomada de decisão relativamente às atividades e estratégias a serem dinamizadas.

A par destas atividades foram desenvolvidas outras que se inseriam no projeto de intervenção da minha colega de estágio que visava a promoção da autoestima de uma criança. Decidimos realizar estas atividades em parceria uma vez que estas se encontravam interrelacionadas, servindo de complemento entre si, sendo consideradas como uma mais-valia para aquele grupo de crianças.

Segundo Portugal & Laevers (2010) o educador pode criar diversas situações que estimulem as competências sociais, em que a criança participe e usufrua de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações simples e positivas e apoiando

a criança nos seus contatos sociais. Assim, procurámos oferecer várias situações ou atividades apoiadas por diferentes recursos (história, filme, etc...) que levassem as crianças a confrontarem-se com situações simbólicas, levando-as a repensar determinadas atitudes e comportamentos e, se possível, reajustá-los.

Surgiu, assim, a oficina de contos, que teve como mote inicial a dificuldade de a maior parte das crianças em respeitar as regras de participação e, consequentemente em escutar os colegas; surgiu o visionamento do filme *The Incredibles*, com vista a explorar os aspetos negativos de um brincar violento, bem como a identificar características individuais positivas em cada criança; surgiu também a leitura do livro *Desculpa!* com a intenção de fazer com que as crianças identificassem comportamentos socialmente adequados, bem como estimular o cumprimento das regras de boa conduta. Estas duas últimas atividades levaram as crianças a depararem-se com situações que, sendo fictícias, eram representativas de situações reais, suscitando a reflexão em torno das situações. Assim, a criança não se sente tão inibida para falar sobre os conflitos ou sentimentos, porque não são os seus, pelo menos explicitamente.

Por fim, foi também realizado um jogo de expressão motora que permitiu a interação entre todas as crianças da turma, uma vez que se verificou a existência de muitos “grupinhos” limitando uma socialização mais alargada entre todas as crianças. Segundo as orientações curriculares para a educação pré escolar “[...] os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem. Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar o seu corpo e vá interiorizando a sua imagem” (Ministério da educação, 1997, p.52).

Ao longo das atividades trabalhamos sempre com todas as crianças que compõem o grupo alargado, embora a nossa observação e recolha de dados se focalizasse, sobretudo, nas crianças que foram alvo da nossa investigação.

De seguida serão apresentadas as atividades que complementaram a promoção das competências sociais e, sempre que for necessário referir alguma criança utilizar-se-á um código, de A1 a A24, no sentido de garantir o seu anonimato, sendo que A4, A5, A10, A11, A13, A17, A19 e A20, correspondem às crianças que serviram de base para este estudo.

Atividade 1 – “Oficina de contos”

Características do comportamento das crianças	Destinatários
<ul style="list-style-type: none">Ausência de um comportamento de escuta adequado, não se prestando atenção ao que os colegas estão a dizer, verificando-se interrupções constantes; não se respeitando a regra de pôr o dedo no ar para falar e, como tal, falando todos ao mesmo tempo	Todas as crianças da turma, em particular as 8 crianças assinaladas

Quadro 4 - Características do comportamento das crianças na fase inicial da promoção das competências sociais

Objetivos da atividade

Considerando as características do comportamento das crianças retratadas no Quadro 4, com a atividade *Oficina de Contos* tínhamos como principais objetivos promover o respeito por regras de participação, no sentido em que as crianças só poderiam falar na sua vez e segundo as regras estabelecidas, dando assim o seu contributo para a história que se iria construir. Pretendíamos, também, promover o respeito pelos colegas e pelo trabalho colaborativo, na medida em que tinham que estar atentas ao que o colega estava a acrescentar à história, uma vez que a tinham que continuar, tendo que estar assim atentos. Era nossa intenção fazer com que as crianças percebessem a importância de escutar atentamente o outro, pois se não o fizessem não saberiam como continuar a história quando chegasse à sua vez.

Descrição da atividade

Distribuímos um cartão por todas as crianças, cada um com uma imagem diferente, a qual tinham que observar muito bem para depois darem o seu contributo para história que se iria construir com base na “leitura” de cada imagem. O adulto servia de mediador e, caso necessário, ajudava alguma

criança dando-lhe uma pequena dica. Após a explicação às crianças do que se pretendia e, dada a receptividade delas, iniciou-se, então, a atividade que teve o seguinte resultado:



Ilustração 6 - Exemplo de cartões

Era uma vez um chapéu e ele tinha lá dentro muitas pessoas, uma bailarina, um médico, uma professora, um cozinheiro e um futebolista. (A1)

E tinha um pirata que tinha um barco que estava no mar. (A2)

O pirata chegou a uma ilha. A ilha tinha um sol, palmeiras, cocos e areia (A3)

Na ilha estava um índio que tem a cara pintada e muitas penas. Tem na mão uma flecha e com ela apanhou dois peixes. (A¹⁴)

Tinha lá um fantasma que andava a passear e depois foi para a casa dele que é muito funda e muito quentinha. (A5)

Na casa tinha lá um espantalho que era seu amigo. Ele estava preso a um pau, estava sempre preso e não conseguia sair do pau. (A6)

Na casa do espantalho havia lá um príncipe e uma princesa, que eram namorados e andavam de mãos dadas e tinham roupas muito coloridas. (A7)

O príncipe e a princesa foram a uma gruta secreta, a um baile, e precisavam de uma chave para abrir a porta para terem acesso ao baile. (A8)

Nessa festa havia um tambor, uma guitarra e um saxofone. (A9)



Ilustração 7 – Cartão com a imagem de um fantasma pertencente a A5

O príncipe e a princesa, no outro dia foram brincar. Brincaram à bola e às casinhas. (A10)

O príncipe e a princesa encontraram um bobo da corte que fazia malabarismo. (A11)

Encontraram um livro que tinha um fio que servia para fechar e abrir o livro. O livro falava de príncipes e princesas. (A12)

A princesa chamava-se Camila e o príncipe Pedro. (Todos)

Encontraram outro chapéu que tinha lá dentro muitos animais. Um peixe, uma girafa, uma ovelha, um coelho, um gato e um cão. (A13)

O chapéu era do boneco de neve, só que como estava muito frio ele pôs um gorro. O boneco de neve era da cor da neve. (A14)

Apareceu um cavaleiro que estava com um rei e estavam três princesas à beira dele. (A15)

Depois as princesas estavam a andar e viram um monstro e pararam. O monstro tinha duas cabeças e elas pensavam que ele as ia devorar. Depois o príncipe lutou com o monstro para salvar a princesa, mas ele já as tinha comido. O monstro queria tentar entrar no castelo porque estavam todos lá dentro e não conseguiu e nunca mais lá voltou. (A14)

Apareceu outro monstro que tentou entrar dentro do castelo, mas também não conseguiu. O monstro era peludo, de cor verde e vivia dentro de uma gruta. (A15)

Apareceu um duende para salvar o príncipe e a princesa do monstro. O duende fez uma magia para os salvar. (A16)

Apareceu um arco-íris que tinha sete cores, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, cor-de-rosa e roxo. (A17)

Depois ficou de noite e o príncipe e a princesa foram para a cama dormir. (A18).

(Nota: A A19 faltou e a A20 não quis falar)

¹ A **bold** assinala-se a participação das crianças do estudo.

Análise da atividade

No decorrer da atividade foi notória uma preocupação crescente por parte das crianças em respeitar a sua vez para falar e em escutar aquilo que o colega estava a dizer. Contudo, algumas ainda se distraíam um pouco falando com o colega do lado. Isto talvez tenha acontecido pelo facto de as crianças não estarem habituadas a fazer este tipo de atividade, demonstrando, por vezes, alguma dificuldade em perceber a lógica da atividade, o que fez com que esta demorasse mais tempo do que o previsto, conduzindo assim a alguma distração/agitação. Por outro lado, o facto de todo o grupo estar envolvido, prolongando a atividade também não terá criado as melhores condições para o curso da sessão.

Estávamos conscientes de que não era com apenas uma atividade que as crianças iriam apropriar-se plenamente deste comportamento. No entanto, é possível referir que a atividade terá contribuído para o aumento da preocupação em respeitar estas regras, o que se tornou visível nos dias posteriores à atividade. Esta funcionou como um meio para fazer perceber às crianças o quão importante é respeitar as regras de participação e, de uma forma geral, podemos admitir que esta correu bem, até porque os níveis médios de implicação e de bem estar das crianças durante a atividade, em média, foram superiores a 3,5.

Consideramos que com esta atividade outros comportamentos sociais foram trabalhados, tais como: capacidade de comunicação; partilha e ajuda na resolução de problemas (por exemplo, uma criança ao ver que outra estava com vergonha em falar decidiu ajudá-la).

Atividade 2 – “Brinco sem agressividade”

Características do comportamento das crianças	Destinatários
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco interesse por jogos relacionados com comportamentos e relações sociais positivas; • Evidência de grande prazer em brincar às “lutas”, de forma algo violenta e sempre com o mesmo grupo de crianças; • Mau estar das restantes crianças da turma que afirmam não gostar que os colegas brinquem às “lutas”; • Resolução de conflitos com alguma agressividade; • Dificuldade de algumas crianças em assumirem a responsabilidade pelas suas ações. 	<p>Todas as crianças da turma, em particular as 4 crianças que recorrem a um brincar agressivo (A4, A13, A19 e A20)</p>

Quadro 5 - Características do comportamento das crianças na fase inicial da promoção das competências sociais

Objetivos da atividade

Com a atividade *Brinco sem Agressividade* tínhamos como principais objetivos promover um brincar menos caracterizado por comportamentos violentos, procurando que as crianças ao verem o filme refletissem sobre os comportamentos que, de forma indireta, se assemelhavam aos seus. Pretendíamos também dar ênfase à importância de respeitar o outro, uma vez que a maior parte das crianças não gostava que os seus colegas brincassem às lutas, sendo este comportamento promotor de algum mau estar entre as crianças e, consequentemente, ninguém queria brincar com aquele grupo específico de crianças, afetando a sua socialização. Ainda, era nossa intenção que as crianças se apercebessem da individualidade de cada um, sendo capaz de identificar em si mesmos características positivas e, assim, justificar o porquê de poderem ser considerados “Super-heróis”. Em síntese, procurámos trabalhar o respeito pelo outro; a assunção de responsabilidade em relação às suas próprias ações; alargar o interesse por jogos relacionados com

comportamentos sociais positivos; identificar características positivas de si próprio; resolver conflitos de forma pacífica.

Descrição da atividade

De forma a atingirmos estes objetivos iniciamos a atividade 2, em que as crianças estavam dispostas a seu gosto, na manta, com almofadas, no sentido de se sentirem confortáveis para assistirem à sessão de cinema. Este filme foi escolhido tendo em conta os interesses evidenciados pelas crianças, não sendo uma atividade obrigatória.



Ilustração 8 - Visionamento do filme

Após o visionamento do filme procedeu-se à realização de uma pequena conversa com as crianças em que estas foram capazes de falar naturalmente sobre os problemas que os comportamentos agressivos podem trazer:

- Não podemos brincar às lutas porque os colegas ficam tristes (A19)

- Brincar às lutas magoa os colegas (A13)

Posteriormente, foi distribuída a cada criança a imagem de um “Super-herói”, na qual colaram a sua fotografia no sítio destinado à cabeça, dando assim a imagem de que cada um deles poderia ser um super-herói. As crianças evidenciaram muito orgulho e entusiasmo, já que se tratava de um assunto tão importante para elas, evidenciado por exemplo nesta exclamação: “Eu sou um super-herói,



Ilustração 9 - Cada criança retratada como um "Super-Herói"

atenção!”. Quando foi solicitado a cada criança as razões pelas quais poderiam ser consideradas super-heróis, a maior parte respondeu com justificações claras e bastante pertinentes, baseadas no assunto que esteve a ser debatido anteriormente. Por exemplo:

- *Sou um super herói porque sou forte e sou corajoso. (A13)*
- *Sou uma super heroína porque ajudo as pessoas a construir puzzles. (A15)*
- *Sou um super herói porque falo com os outros e tenho amigos. (A11)*
- *Sou uma super heroína porque faço festinhas às pessoas. (A10)*

Análise da atividade

O balanço feito em relação a esta atividade foi muito positivo. Isto porque se verificou uma diminuição de brincadeiras com as características de violência habituais, embora isso não se tenha verificado com todas as crianças. Por exemplo, uma das crianças do estudo, apesar de ter conseguido perceber o porquê de não recorrer àquela brincadeira sistematicamente (verificado através das suas respostas no diálogo estabelecido em grande grupo), continuou a manifestar um interesse particular nas lutas e interações violentas. Esta atitude poderá ser uma reação ao mal estar que a criança revela quando, por exemplo, se separa da mãe para ficar no JI. Apesar de nos dias seguintes, as crianças ainda recorrerem a esta brincadeira, isso não acontecia de forma tão sistemática, sendo que estas crianças começaram a recorrer mais a outras áreas presentes na sala, alargando as suas interações com outras crianças.

Com a realização da atividade, consideramos que outras dimensões foram trabalhadas, tais como: capacidade de comunicação e de escuta do outro; respeito pelas regras de participação e pela opinião do outro; identificação de emoções no outro (tristeza).

Atividade 3 – “Interagir é divertir”

Características do comportamento das crianças	Destinatários
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco interesse em jogos relacionados com comportamentos e relações sociais positivas; • Interações muito limitadas aos mesmos colegas, havendo pouca abertura para iniciar novas relações sociais; • Dificuldade em cumprir regras. 	Todas as crianças da turma, em particular as 8 crianças assinaladas

Quadro 6 - Características do comportamento das crianças na fase inicial da promoção das competências sociais

Objetivos da atividade

Com a atividade *Interagir é divertir* tínhamos como principais objetivos promover e incentivar as crianças para a interação social entre todas, desenvolvendo o seu gosto por jogos que estimulassem a sua interação e, conseqüentemente, expandissem as suas experiências de socialização. Assim, procurou-se criar um jogo que possibilitasse a cada criança participar e usufruir de uma atividade conjunta, dando-lhe a oportunidade para construir interações sociais simples e positivas. Pretendíamos também que as crianças fossem capazes de cumprir um conjunto de regras, que contribuíssem para o bom funcionamento do jogo, como por exemplo: perda de um ponto pelo não cumprimento das regras e a destabilização do grupo; só pode estar um coelho por toca; as tocas têm de estar paradas e de pernas abertas; etc. Por fim, e de modo a incentivar as crianças ao cumprimento das regras, bem como à prática de um jogo divertido entre todas, recorreu-se à entrega de um certificado às três crianças que conquistaram mais pontos.

Em síntese, os objetivos que definimos para esta atividade foram: fomentar o respeito pelo outro e pelas regras de vida em comum; expandir o interesse pelo estabelecimento de relações com outras crianças e por jogos relacionados com comportamentos sociais positivos; estimular os comportamentos de ajudar e cooperar em grupo; valorizar a individualidade de cada um, contribuindo para a melhoria da sua autoestima.

Descrição do Jogo

Para conseguir alcançar todos estes objetivos, iniciamos a realização do jogo, o qual necessitava da participação de todas as crianças e, conseqüentemente da ajuda e cooperação entre elas. Assim, a turma foi dividida em dois grupos: o grupo das tocas e o grupo dos coelhos (ao fim de um tempo os grupos invertiam), os quais se tinham que dispersar pela sala assumindo a posição atribuída (toca ou coelho). Inicialmente existia uma toca disponível para cada coelho. As crianças que encarnavam a personagem *coelho* tinham que estar atentas, pois quando o adulto dissesse “Coelhos às tocas!” estas

tinham que procurar uma “toca” vazia e instalar-se nela. Por sua vez, as crianças que estavam como *tocas* podiam ajudar os colegas, caso fosse necessário, dizendo-lhes quais as tocas que estavam disponíveis (uma vez que com o decorrer do jogo algumas tocas, por vezes, eram encerradas para aumentar a dificuldade e manter o nível de desafio).



Ilustração 10 - Realização do jogo
(coelho dentro da toca)



Ilustração 11 - Entrega do certificado

No fim do jogo, que decorreu enquanto as crianças tiveram vontade de jogar, os adultos procederam à contagem de pontos (atribuídos a cada criança sempre que cumpriam as regras e conseguissem encontrar uma toca), no sentido de entregar o certificado (Ilustração 11).

Análise da atividade

Quanto às crianças que estavam a ser alvo de uma observação mais específica, podemos afirmar que cinco delas estavam completamente interessadas no jogo, demonstrando alegria e respeitando todas as regras atribuídas ao jogo (A5, A10, A11, A19 e A20). Por sua vez, as restantes três crianças demonstraram alguma distração e não conseguiram cumprir algumas regras, destabilizando, por vezes, o grupo. Perante esta situação, adotou-se a medida estabelecida logo de início, nomeadamente a perda de pontos, o que levou a duas destas crianças a procurar controlar o seu comportamento e a acalmarem-se (A4 e A17). Por sua vez, foi necessário estabelecer um acordo com a outra criança – A13 – (só continuaria a jogar se cumprisse todas as regras e se se portasse bem), no sentido de a fazer perceber que tinha que jogar o jogo corretamente, e só a partir deste momento é que a criança se concentrou definitivamente no jogo e o conseguiu jogar de uma forma positiva e divertida, para este sucesso também contribuiu o facto de a criança querer mesmo participar no jogo. A agitação destas três crianças pode ser justificada pelo facto de estarem a viver alguma instabilidade familiar, em que duas delas demonstram muita dependência em relação a um familiar e a outra parece experienciar pouco acompanhamento por parte da mãe (família monoparental), o que faz com que recorram, com alguma frequência, a comportamentos que parecem ser chamadas de atenção e que apresentem dificuldades ao nível da auto regulação dos seus comportamentos.

No geral, consideramos que esta atividade contribuiu para que as crianças realizassem interações sociais positivas e alargassem o seu leque de relações com outras crianças.

Para além de se trabalhar intencionalmente as competências sociais anteriormente assinaladas, consideramos que, naturalmente, outras áreas foram estimuladas, tais como a auto regulação de comportamentos, a assunção de responsabilidades pelas próprias ações; a manifestação de gratidão e a resolução de conflitos de forma pacífica.

Atividade 4 – “Pedir desculpa é bom!”

Características do comportamento das crianças	Destinatários
<ul style="list-style-type: none"> • Raramente pedem desculpa ou utilizam palavras que fazem parte de um repertório de comportamentos social e culturalmente desejáveis (desculpa, obrigada/o, se faz favor, etc.); • Alguma dificuldade em respeitar o outro e as regras de vida em comum; • Dificuldade em partilhar brinquedos. 	Todas as crianças da turma, em particular as 8 crianças assinaladas.

Quadro 7 - Características do comportamento das crianças na fase inicial da promoção das competências sociais

Objetivos da atividade

De forma a abordar e explorar o tema sobre a importância de se ter comportamentos socialmente adequados, que favoreçam o bem estar e a qualidade da interação entre todos, decidimos preparar uma sessão de leitura. Para esta sessão recorreremos ao livro *Desculpa!*, da autoria de Norbert Landa e Tim Warnes (Ilustração 12). Esta história aborda a amizade entre dois amigos, que se aborreceram por terem

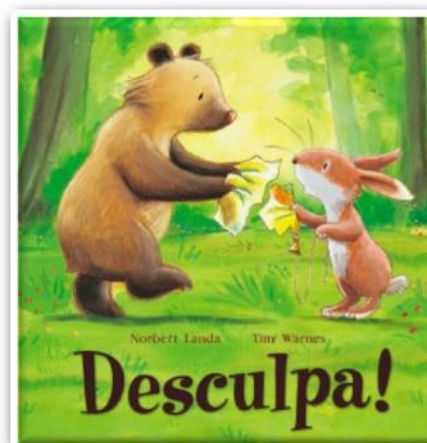


Ilustração 12 - História explorada

decidido não partilhar um objeto que encontraram e que acabaram por rasgar (cada um ficou com uma parte), levando a que ambos ficassem zangados um com o outro. A história termina quando estes decidem pedir desculpa um ao outro, partilhando e arranjando o objeto (quando montadas as peças refletia a imagem dos dois amigos), reatando assim a linda amizade que tinham.

Nesta sessão, os nossos objetivos eram: falar sobre a importância de “pedir desculpa” e de se ser capaz de assumir os erros; explorar a importância da promoção de relações positivas com os outros e da abordagem de resolução de conflitos, atendendo aos

sentimentos dos outros e dos próprios; promover o respeito pelo outro e pelas regras de vida em comum, estimulando a comunicação e valorização de diferentes opiniões.

Descrição da atividade

De forma a envolver as crianças na história começou-se por mostrar a capa do livro e questioná-las acerca da sua opinião sobre o tema que iria ser apresentado e que título dariam à história mediante a imagem que observavam. Várias foram as propostas, até que o adulto leu o verdadeiro título, provocando nas crianças inúmeras reações, como por exemplo: **“O**



Ilustração 13 – Leitura e diálogo da história

urso e o coelho vão-se chatear e têm que pedir desculpa” (A13). Para descobrirem o que realmente se iria passar o adulto iniciou a leitura da história (mostrando as imagens) e, paralelamente questionava as crianças acerca da sua opinião relativamente às atitudes que as personagens deveriam adotar:

- *O título do livro é “Desculpa!”, quando é que devemos pedir desculpa? (adulto)*
- ***Quando aleijamos alguém ou quando estragamos alguma coisa. (A13 e A17)***
- *Porque é que acham que o urso e o coelho se aborreceram? (adulto)*
- *Porque cada um via a sua imagem e não acreditavam um no outro. (A8)*
- *E acham que o que eles fizeram está certo? (adulto)*
- ***Não, porque assim estragaram o objeto. (A13)***
- *O quê que eles deviam ter feito? (adulto)*
- *Podiam ter brincado juntos. (A1)*
- *Como é que acham que eles se estão a sentir? (adulto)*
- *Estão tristes e zangados. (A3)*
- *Agora, para eles ficarem amigos outra vez o que acham que tem de acontecer? (adulto)*

- *Têm que pedir desculpa um ao outro. (Todos)*
- *Acham que eles se vão perdoar? (adulto)*
- *Sim! (Todos)*
- *Agora que já estão amigos outra vez, como é que eles se devem sentir? (adulto)*
- *Muito felizes.*
- *Etc.*

Análise da atividade

Mediante as respostas que as crianças iam dando, fomos nos apercebendo que estas tinham conhecimento acerca do tema, apenas não o punham em prática, e que estavam à vontade para falar sobre o mesmo. Sabiam perfeitamente, por exemplo, que se deve pedir desculpa quando *aleijamos alguém ou quando estragamos alguma coisa*. Muitas crianças já tinham passado por situações semelhantes e conseguiram partilhá-las com os colegas, revendo-se na história que tinham escutado.

Globalmente, consideramos que a atividade contribuiu para que as crianças percebessem o quão importante é sermos amigos uns dos outros, sermos gentis, partilhar os brinquedos e pedir desculpa quando for adequado. Podemos afirmar que as crianças estavam muito atentas e participativas, respondendo às questões colocadas pelo adulto. Estas foram capazes de identificar vários sentimentos nas personagens, em diferentes momentos da história, como por exemplo: tristes, zangados e felizes.

Posteriormente à leitura da história, as crianças evidenciaram preocupação em começar a colocar em prática o pedido de desculpa sempre que faziam alguma asneira, tendo consciência de que este pedido se deve evitar, tentando assim estabelecer relações positivas e calorosas entre todos.

De forma a estimular as crianças para que continuassem a pôr em prática o pedido de desculpa, bem como outras práticas socialmente desejáveis, procedeu-se à implementação do *Painel da simpatia* (Ilustração 14). Neste painel, cada criança assinalava numa tabela (durante uma semana) sempre que era simpático com alguém e, consequentemente punha em prática as chamadas “palavras mágicas” (desculpa, obrigada, se faz favor, etc).

Podemos dizer que esta atividade correu muito bem, embora por vezes se verificasse que algumas crianças recorriam a determinadas ações com a intenção de dizer mais uma palavra mágica e assim, terem mais uma cruz na tabela. Contudo, esta situação demonstra que as crianças perceberam a importância da utilização destas palavras e que faz parte das regras socialmente desejáveis.



Ilustração 14 – Painei de Simpatia

7. RESULTADOS OBTIDOS E CONCLUSÃO FINAL

Neste capítulo fazemos um balanço final em relação ao trabalho desenvolvido, tendo como referência os objetivos enunciados:

- (a) Identificar alguns comportamentos nas famílias destas crianças que ajudem a compreender o seu comportamento;
- (b) Perceber de que forma o comportamento do adulto/educador pode favorecer o desenvolvimento social das crianças e o seu bem estar emocional;
- (c) Perceber se as atividades propostas pelo adulto/educador às crianças pode facilitar o desenvolvimento da sua competência social e do seu bem estar emocional.

É importante referir que as conclusões apresentadas têm por base as informações recolhidas de cada criança selecionada para este estudo. Ou seja, com isto queremos dizer que uma outra criança que até possa apresentar as mesmas vivências e características das crianças deste estudo, não tem que ter necessariamente as mesmas reações e comportamentos. Nada é linear, daí a complexidade desta temática.

a) Identificar alguns comportamentos nas famílias destas crianças que ajudem a compreender o seu comportamento

Considerando o conhecimento que fomos construindo sobre as crianças, a partir das nossas interações diárias com elas e a partir da análise das respostas de familiares aos questionários, fomos percebendo um pouco melhor alguns aspetos relativos à ecologia do seu desenvolvimento.

Parece-nos que os comportamentos destas crianças, em grande parte, serão influenciados pelas suas experiências familiares quer positivas quer negativas. Por exemplo, chamamos à atenção para o caso particular das três crianças mais desafiadoras (A4, A13 e A17), que pareciam não experienciar dinâmicas familiares muito positivas, pois cada uma destas famílias estava a passar por momentos complicados, o que parecia repercutir-se na própria criança. Assim, estas crianças manifestavam grande dependência em relação ao adulto familiar e recorriam a algumas chamadas de atenção, evidenciando

algum mau estar (choravam por qualquer razão, frequentemente a expressão facial manifestava tristeza, etc.).

Estas famílias assumiram ter muita dificuldade em conciliar o tempo para o trabalho e o tempo para a família, o que poderá fazer com que haja um sentimento mais ou menos inconsciente de culpabilidade em relação ao pouco tempo para brincar e interagir positivamente com os filhos. Eventualmente, as crianças aprenderão a “jogar” com esse sentimento de culpabilidade, podendo recorrer a chamadas de atenção e a alguma “chantagem emocional”. Perante esta situação, serão, talvez, normais as reações das crianças quando se separam do familiar, pois já é tão pouco o tempo que passam juntos que não se querem separar deles quando vão para o jardim de infância.

Para além do tempo dedicado ao trabalho, outra situação que agrava o facto de não haver muito tempo para a criança foca-se na monoparentalidade das famílias (pelo menos duas delas), pois quando o pai ou mãe chega a casa, já tarde, só tem tempo para se dedicar à rotina (jantar-arrumar a cozinha-adormecer a criança), com prejuízo do tempo dedicado à criança.

Também, as dificuldades económicas e o que elas acarretam para toda a família, são vivenciadas de forma clara por uma destas crianças (A17). A própria mãe assume que o tempo que passa com o filho é de péssima qualidade, devido ao facto de não conseguir arranjar emprego e, consequentemente, não se sente concretizada a nível profissional e tem grandes dificuldades financeiras, situação que influenciará a qualidade da relação que a mãe estabelece com a criança e, por conseguinte, o comportamento que a criança manifesta. Esta situação acaba por comprovar o que alguns autores referem sobre “miséria afetiva”, que, frequentemente, surge em paralelo com a miséria económica, que produz um efeito direto no relacionamento dos pais com a criança (Hutz, Koller & Bandeira, 1996; Nunes, 1994; Pierre & Layzer, 1998, referido por Cecconello & Koller, 2000).

Perante estes dados, podemos admitir que os comportamentos/vivências familiares influenciam naturalmente os comportamentos que as crianças adotam no contexto do jardim de infância, afetando o seu bem estar emocional e a qualidade do seu relacionamento social.

(b) Em relação ao segundo objetivo do estudo - *perceber de que forma o comportamento do adulto/educador pode favorecer o desenvolvimento social das crianças e o seu bem estar emocional* – consideramos que a nossa experiência evidencia que o comportamento que o adulto/educador adota repercute-se na criança, uma vez que este funciona como um modelo para a mesma, desde que se tenha estabelecido uma relação positiva afetivamente significativa. Significa que a criança tem de se sentir estimada e valorizada pelo adulto, tem de se sentir segura e não ameaçada. Nesse processo, torna-se necessário que o adulto/educador esteja atento a todos os sinais que a criança evidencia (quer positivos, quer negativos) e adote um comportamento exemplar e socialmente desejável, respeitando e aceitando cada criança, as suas necessidades, os seus interesses e dificuldades. Dessa forma, o adulto contribuirá, naturalmente, para o desenvolvimento social e melhoria do bem estar das crianças com quem trabalha.

(c) *Perceber se as atividades propostas pelo adulto/educador às crianças pode facilitar o desenvolvimento da sua competência social e do seu bem estar emocional*

Relativamente ao tipo de atividades propostas pelo adulto/educador às crianças que pode facilitar o desenvolvimento da sua competência social e do seu bem estar emocional, também a partir da nossa experiência, podemos referir que tais atividades têm que, acima de tudo, ir ao encontro dos seus interesses, têm que ser atraentes e despertar nelas motivação e prazer. Caso contrário, as crianças dificilmente se interessarão pelas atividades e por mudar comportamentos. Percebemos que não é a realização de atividades isoladas e pontuais que provocarão mudanças significativas nos comportamentos das crianças.

A criança A20, por exemplo, inicialmente, revelava completo desinteresse pela maior parte das atividades na sala e, talvez por isso, optava por brincadeiras de natureza mais agressiva. Esta criança já deveria estar a frequentar o 1.º CEB mas, como isso não se proporcionou, as atividades em oferta no JI seriam demasiado repetitivas, não parecendo despertar-lhe qualquer interesse e curiosidade. Esta situação só foi possível começar a inverter-se graças ao olhar atento do adulto/educador que tentou perceber quais eram os seus interesses e proporcionar atividades que a criança gostasse. Neste caso, para grande surpresa, uma atividade que pareceu surtir efeito foi a picotagem, provavelmente por ser

uma técnica que a criança não costumava utilizar nos anos pré-escolares anteriores, sendo uma novidade para a criança. Podemos afirmar que, aos poucos, a criança começou a melhorar o seu comportamento, deixando de recorrer tanto a brincadeiras de cariz mais agressivo.

Concluímos que a nossa intervenção, envolvendo quer a realização de atividades específicas, quer as atitudes e comportamentos assumidos ao longo das rotinas e diversas situações vividas no dia a dia do JI, terá contribuído para a promoção da competência social nas crianças e, consequentemente, para uma alteração positiva do seu comportamento, ainda que de forma ténue.

Efetivamente, na sequência do nosso trabalho, as crianças pareceram manifestar **maior preocupação em adotar um comportamento de escuta adequado e em respeitar as regras de participação**, não falando todos ao mesmo tempo, não interrompendo o colega que está a falar, contribuindo para a criação de um clima de respeito mútuo e de maior concentração e interesse naquilo que se estava a ouvir.

A um outro nível, também se notou uma **redução na procura de brincadeiras mais violentas**, por parte de algumas crianças, contribuindo para o **aumento do bem estar** do resto do grupo que afirmava não gostar que os colegas recorressem a este brincar. Além disso, algumas crianças também pareceram ser **mais capazes de assumir as suas ações e resolverem os seus conflitos pacificamente**.

Algo importante verificado tem a ver com o facto de as crianças, se **envolverem mais em jogos relacionados com comportamentos e relações sociais positivas**, uma vez que se verificou que as crianças passaram a procurar mais realizar jogos de equipa (ex: corridas), jogos de tabuleiro (em que jogam 2 ou mais crianças), entre outros. Pode-se dizer, assim, que a generalidade das crianças, por livre iniciativa, procurou realizar mais atividades que envolvessem o contacto com outras crianças alargando a socialização entre elas.

É possível referir que as crianças se identificaram muito com a história *Desculpa!* facto que as terá levado a repensar os seus comportamentos (pedir desculpa por livre iniciativa e utilizar palavras como: obrigada, se faz favor, etc...). Também o facto de o adulto ter adotado uma postura modeladora de competências sociais positivas (quando adequado, recorria a ações e/ou palavras de gratidão, arrependimento, etc.), terá contribuído para que as crianças melhorassem o seu comportamento neste campo.

De uma forma geral, podemos dizer que as atividades, funcionando como complemento a uma atitude diária de atenção a um desenvolvimento social positivo, ajudaram à reflexão das crianças em torno dos problemas e a uma atitude positiva em relação à mudança de comportamentos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este trabalho consideramos que os objetivos a que nos propusemos inicialmente foram, de forma geral, alcançados. Acreditamos ter promovido a competência social, pensamos ter permitido que as crianças melhorassem os seus comportamentos e relações entre si, contribuindo para um bom clima relacional.

Neste processo foi importante procurar conhecer e compreender melhor as crianças, em particular recorrendo a informações junto da família, atender aos interesses das crianças e apostar num comportamento adulto modelador das competências sociais que se pretendia trabalhar.

Ao longo do trabalho desenvolvido na prática pedagógica e no trabalho de investigação, pudemos desenvolver os nossos conhecimentos acerca da competência social e de todos os fatores que lhes estão associados (intrínsecos e extrínsecos à criança). Percebemos a importância do trabalho em torno do desenvolvimento social e do seu potencial efeito ao nível do bem estar das crianças, do estabelecimento de interações sociais positivas e, também, em todo o percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Verificamos o quão importante é este tema, seja qual for o contexto educativo em que nos encontremos, sendo muito provável que nos voltemos a encontrar com crianças que necessitem de atenção a estas dimensões, sendo importante compreender as dificuldades e conhecer possíveis estratégias a adotar no sentido de ajudar a criança a desenvolver as suas competências sociais.

O trabalho que foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de SIE (seminário de investigação educacional), em articulação com a PPS (prática pedagógica supervisionada), foi essencial para se conseguir estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, mobilizando-se os conhecimentos e capacidades desenvolvidos ao longo de toda a formação para a sua contextualização no terreno da prática.

Se é possível referir que foi na prática pedagógica que conseguimos contextualizar o que estudamos na teoria, muito daquilo que aprendemos advém das relações estabelecidas com as crianças, pois, de facto, o adulto/educador também aprende muito com elas.

No âmbito da prática pedagógica, o período de observações foi crucial para conseguirmos identificar e situar a problemática que deu origem a este trabalho. Neste processo o sistema de acompanhamento das crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010) foi muito útil, a par da disponibilidade que a orientadora cooperante evidenciou, no sentido de nos fornecer algumas informações sobre as crianças que, mais tarde, foram aprofundadas com os questionários dirigidos às famílias. Para além da orientadora cooperante, o trabalho de colaboração com a minha colega de estágio foi essencial, quer na discussão de situações observadas, na partilha de interpretações acerca dessas mesmas situações, mas também na realização da planificação em conjunto, na troca de ideias e na melhoria da ação individual (visto que enquanto uma tinha a responsabilidade pela turma, a outra observava-a, no sentido de identificar pontos fortes e pontos fracos da ação).

Segundo Fernández & Montero (2007), o trabalho colaborativo permite a troca de experiências e problemas, bem como a sua reflexão, promovendo oportunidades de formação e desenvolvimento profissional contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos professores (referido por Mesa, 2011). Ao longo da nossa prática pedagógica, esta ideia fez todo o sentido.

Em suma, podemos admitir que a PPS, em articulação com SIE, permitiu-nos perceber que em qualquer contexto educativo em que estejamos é essencial conhecermos o grupo de crianças, as suas experiências de vida, compreender as suas necessidades e interesses, com o objetivo de conseguirmos proporcionar um clima de bem estar entre todos e de fazer com que as crianças experienciem atividades atraentes que despertem a sua imaginação, criatividade e vontade de aprender. Para que isto seja possível, é necessário que o adulto/educador oriente e eduque o seu olhar para que consiga dar respostas às necessidades e interesses das crianças, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. É também importante que o adulto/educador continue a investir no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, trabalhando de forma colaborativa com os outros profissionais da instituição, bem como com todas as crianças. O processo de reflexão e de questionamento crítico, também, não poderá ser deixado de parte, durante e após a prática, com o objetivo da melhoria significativa da prática pedagógica.

As OCEPE explanam a importância da reflexão do educador no processo educativo: “A intencionalidade do educador é o suporte desse processo. Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à ação, ou seja, supõe planejamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (Ministério da educação, 1997, p.93).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus Editora;

Almeida, L. & Mahoney, A. (2005). *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Psicologia da Educação, (20), 11-30. Obtido a 20 de Abril de 2013 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>

Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto;

Arrabal, M (1994) *Enciclopédia da Psicologia Infantil e Juvenil: Desenvolvimento da criança*, 1, Lisboa: Lusodidacta, Lda;

Bee, H. (1989). *The developing child*. 5.^a Edição, Haup e Row, Publishers, New York;

Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 29, Fevereiro, 55-80. Obtido a 24 de outubro de 2013 em http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al._pp.55-80.pdf

Bisquerra, R. (1996). *Metodos de Investigacion Educativa: guia practica*. Ed. Ceac.: Barcelona;

Brás, P. (2008). *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações atuais*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Lisboa;

Burger, K. (2014). Effective early childhood care and education: successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Journal*. Obtido a 8 de abril de 2014 em <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076>;

Cecconello, A. & Koller, S. (2000). Competência Social e Empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93;

Cecconello, A., Antoni, C., Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8, 45-54;

Coutinho, P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479;

Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade*. Zahar: Rio de Janeiro;

Fernandes, A. (2010). *Prática de ensino supervisionado em educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado, Instituto politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Portugal;

Fernandes, V. (2008). *Cérebro e emoções nas aprendizagens e nos comportamentos*. [Texto policopiado]. E. Fernandes: Aveiro;

Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research*. Pacific Grove (CA): Heinle & Heinle Publishers;

Gaspar, T., Matos, M., Ribeiro, J. & Leal, I. (2006). Qualidade de vida e bem estar em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2 (2), 47-60. Obtido a 24 de abril de 2013 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872006000200005&script=sci_arttext;

Jardim de Infância de Verdemilho (2012/2015). *Projeto Educativo*. Obtido a 1 de outubro de 2013 em <http://www.agrupamentoaradas.pt/download/ProjetoEARadas.pdf>;

Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget: Lisboa;

Leone, C. (1998). *A criança, o adolescente e a autonomia*. Obtido a 24 de fevereiro de 2014 em <http://bases.bireme.br/cgi->

bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p
&nextAction=lnk&exprSearch=223595&indexSearch=ID#refine;

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios edições;

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the Family: parent-child interaction. In E.M Hetherington (ed). *Handbook of child psychology*, vol.4, New-York: Wiley. (Tradução de João Lopes). *Socialização no contexto da família*. Universidade do Minho;

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4 (1). Obtido a 6 de janeiro de 2014 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>;

Martins, M. (2012). “À descoberta...” *Um programa de competências sociais e emocionais*. Dissertação de mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada;

Mesa, L. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. Universidade de Santiago de Compostela;

Ministério da Educação.; Núcleo de educação pré-escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;

Mota, C. & Matos, p. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrol. *Análise Psicológica* 28 (2), 245-254. Obtido a 19 de maio de 2013 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a01.pdf>;

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar, sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora;

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional;

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (pp.33-67), Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação;

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva;

Ramírez, J. (1997). Desenvolvimento afetivo e socialização. In Pilar Gil Fernández (editora). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*, II, 349-352. Nova Presença: Portugal;

Sert, A. (2003). *The Effect of an Assertiveness Training on the assertiveness and self esteem level of 5th Grade Children*. Dissertação de Mestrado. Educational Sciences, Turquia;

Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho;

Souza, C. (2002). *A Afetividade na formação da autoestima do aluno*. Dissertação de Mestrado, Belém – Pará;

Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96. Obtido a 7 de janeiro de 2014 em <http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:11076/camh03.pdf>;

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, Al. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora;

Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios edições.

Legislação:

- Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Direção-geral da educação.

Anexos

ANEXO 1

Grelha de observação de competências sociais

Nome da criança: _____
Data de nascimento: ____ / ____ / ____
Período de observação: de ____ / ____ / 2013 a ____ / ____ / 2013

Competência Social	Descrição da situação	Comentário
1. A criança gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas		
1.1 Interesse genuíno pelas dimensões sociais (na escola, em casa, nas saídas, nas brincadeiras)		
1.2 A criança gosta de interagir com outras crianças, escutar as suas histórias e questioná-las para saber mais sobre elas		
1.3 Gosta de estar próxima, quando adultos (familiares ou não) visitam o contexto ou quando se estabelece uma interação		
1.4 Interessa-se particularmente por histórias, jogos relacionados com comportamentos e relações sociais		
1.5 Faz reflexões ou comentários pertinentes sobre sentimentos e comportamentos de outras pessoas		
1.6 Gosta de falar sobre as suas próprias experiências e sentimentos		
1.7 A criança tenta consolar os outros quando eles estão perturbados		
2. A criança reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros		
2.1 A criança é capaz de identificar um leque de emoções de si própria (alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho...)		
2.2 A criança consegue descrever e nomear os seus próprios sentimentos e falar deles a outras pessoas		
2.3 A criança consegue perceber que conseguimos ter mais do que um sentimento ao mesmo tempo (ex: amor e raiva)		
3. A criança tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades e talentos		
3.1 A criança tem uma auto-imagem positiva (faz declarações positivas de si próprio...)		
3.2 A criança consegue descrever aquilo de que gosta e que não gosta, os seus interesses e características pessoais		
3.3 A criança tem consciência das atividades em que é particularmente boa e das		

atividades onde importa melhorar		
4. A criança é capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos		
4.1 É capaz de deduzir quando é que as pessoas se sentem tristes, zangadas, com medo, vaidosas...		
4.2 A criança responde adequadamente às respostas emocionais dos outros		
4.3 A criança percebe que as pessoas podem ter opiniões, interesses diferentes		
5. A criança reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas		
5.1 Identifica ações do tipo “ajudar”, “aborrecer”, “liderar ou dirigir”, “escutar”, “cuidar”, “colaborar”, “partilhar”...		
5.2 A criança expressa educadamente o seu desacordo		
6. A criança faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situações e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento		
6.1 A criança identifica e sabe encorajar, negociar, felicitar, convidar...		
7. A criança é sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto reportório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem estar de todos		
7.1 A criança sabe escutar o outro		
7.2 A criança expressa afeto pelo outro		
7.3 A criança sabe mostrar gratidão		
7.4 A criança cumprimenta o outro		
7.5 A criança resolve conflitos de forma pacífica		
7.6 A criança respeita os outros e as regras de vida em comum		
7.7 A criança sabe respeitar a sua vez e cooperar em grupo		
7.8 A criança assume a responsabilidade pelas suas próprias ações		

ANEXO 2

Questionário dirigido à família

Nome da criança:

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

1. Composição do agregado familiar (quantas pessoas vivem na mesma casa)

Nº de elementos:

Grau de parentesco em relação à criança:

2. Níveis de escolaridade dos pais e ocupação profissional

	Nível de escolaridade	Ocupação profissional
Mãe		
Pai		

3. Sente que consegue conciliar bem o tempo para o trabalho, o tempo para si e o tempo para estar com a família, com a/s criança/s em particular?

4. O que costuma fazer no seu tempo livre?

5. Que tipo de atividades costuma realizar com o seu filho ou filha?

6. No processo de educar uma criança, várias são as abordagens utilizadas pelos adultos. Por favor, assinale com um (x) cada uma destas estratégias ou abordagens educativas, atendendo à frequência com que acontece.

Legenda: (1) Nunca; (2) Raramente; (3) Algumas vezes; (4) Muitas vezes; (5) Sempre

Estratégia ou abordagem educativa	Frequência com que ocorre				
	1	2	3	4	5
Conversar de forma clara e firme					
Castigar					
Premiar					
Dar ordens					
Dar explicações					
Estabelecer regras					
Respeitar a perspectiva da criança					
Exigir sentido de responsabilidade					
Escutar					
Valorizar um comportamento e ou situação					
Dar uma palmada					
Tolerar birras					
Ignorar comportamentos					
Estimular					
Dar mimo					
Elogiar					

Quem respondeu a este questionário?

Pai ()

Mãe ()

Os dois juntos ()

Outro () Quem? _____

Obrigada pela sua colaboração!